

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Jacinta de Fátima Carvalho da Costa **O trabalho de grupo como contexto de promoção de cooperação na Educação Pré-Escolar**

Jacinta de Fátima Carvalho da Costa

**O trabalho de grupo como contexto de  
promoção de cooperação na Educação  
Pré-Escolar**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Jacinta de Fátima Carvalho da Costa

## **O trabalho de grupo como contexto de promoção de cooperação na Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Pereira**

**Nome:** Jacinta de Fátima Carvalho da Costa

**Endereço eletrónico:** jacintacosta\_22\_3@hotmail.com

**Telefone:** 933383608

**Número do Cartão de Cidadão:** 14379032

**Título do relatório de estágio:** “ O trabalho de grupo como contexto de promoção de cooperação na Educação Pré-Escolar”.

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Pereira

**Ano de conclusão:** 2016

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Ao longo de toda esta longa caminhada que foi o meu percurso académico foi fundamental o apoio incondicional que obtive de algumas pessoas, por isso, considero fulcral deixar aqui presente um agradecimento a todos os que me apoiaram, partilharam e contribuíram para o meu sucesso académico.

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira, por todas as partilhas de conhecimento, apreciação crítica, experiência e carinho, tornando-me mais reflexiva e segura.

À Educadora Cooperante, Teresa Álvares, por todo o apoio, e experiência transmitida ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada.

A todas as crianças do jardim-de-infância da Loureira, pelo carinho e por toda a dedicação com que realizavam as atividades.

A todos os meus colegas de formação, pela partilha de ideias e experiências.

A todos os meus familiares, de modo especial aos meus pais, namorado, irmãos e tios, pois foram eles que me apoiaram desde o primeiro dia, que me ouviram nas horas de mais angústia, tendo sempre uma palavra amiga de conforto e de incentivo.

Muito obrigada a todos



## RESUMO

O presente projeto foi desenvolvido no âmbito de uma intervenção pedagógica (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta intervenção recaiu sobre o contexto de educação Pré-Escolar com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

Este projeto surge durante as semanas de observação, onde se verificou uma falta de atitude de cooperação e de competências sociais entre pares.

O projeto intitula-se “O trabalho de grupo como contexto de promoção de cooperação na Educação Pré-Escolar”.

Nas intervenções realizadas ao longo do desenvolvimento do mesmo, foi tido em conta a diversidade de estratégias de forma a cativar as crianças de forma a cativar e despertar hábitos e gosto pelo trabalho cooperativo com os colegas, promovendo progressivamente, competências sociais relacionadas com a cooperação, com a colaboração, com a entreaajuda e com o respeito mútuo.

Este projeto teve como metodologia a investigação-ação e como tal a pesquisa e a reflexão estiveram sempre presentes no decorrer de toda a ação. Todo este processo ajudou na melhoria do ensino aprendizagem.

Posso concluir dizendo que todos os resultados obtidos demonstraram-nos uma evolução muito significativa na aquisição de competências relacionadas com a cooperação entre as crianças, assim como a motivação, a participação e na aquisição de competências sociais, bem como na reflexão sobre as suas ações.

Toda esta evolução na nossa perspetiva deve-se também à diversidade de atividades propostas, tendo sempre presente as expressões, mais significativamente, a expressão musical, a expressão plástica, a expressão motora e a expressão musical.

**Palavras – chave:** Aprendizagem Cooperativa; Interação; Competências Sociais.



## ABSTRACT

This project was developed under a pedagogical intervention (PES), of the Master's degree for Pre-School Education and Training on the 1st cycle of Basic Education.

This intervention was set within a Pre-School education context with children between 3 and 6 years old.

The project is entitled as "The promotional context group work in Pre-School Education cooperation.

This project comes up during the observation weeks, where there was a lack of cooperation attitude and social skills between pairs.

During the interventions over this project development, it was taken into account the diversity of strategies in order to motivate children, bring up habits and the love for the cooperative work with schoolmates, gradually promoting social skills related to cooperation, collaboration, working together and mutual respect.

In this project I had developing an action-investigation methodology, research and reflection were always presented during the entire action. All this process helped in improving teaching learning.

I can conclude that all results showed us a very significant evolution in the acquisition of skills related to cooperation among children, as well as to motivation, participation and acquisition of social skills, also having reflection about their actions.

All this evolution according to our perspective is also due to the diversity of proposed activities, having always present expressions, more significantly the musical, plastic and motor expressions.

**Keywords:** Cooperative Learning, Interaction, Social Skills.





## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xi
ÍNDICE DE QUADROS .....	xii
SIGLAS UTILIZADAS.....	xii
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - CONTEXTO E PLANO GERAL DE INVESTIGAÇÃO .....	15
Apresentação.....	15
1.1. Caracterização do Agrupamento e da Escola.....	15
1.3. Ambiente Físico de Aprendizagem.....	17
1.4. Plano geral de investigação.....	19
1.4.1. Motivação e justificação do tema .....	19
1.4.2. Objetivos .....	20
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	23
Apresentação.....	23
2.1. Trabalho em grupo e aprendizagem cooperativa.....	23
2.2. Conceito(s) e abordagens .....	26
2.3. Elementos essenciais da aprendizagem cooperativa .....	30
2. 4. Aprendizagem cooperativa e atitudes .....	32
2.5. Grupos cooperativos .....	34
2.5.1. Características.....	34
2.5.2. A individualidade dentro dos grupos de trabalho.....	36
2.6. Grupos heterogéneos ou grupos homogéneos .....	37

2.7. Regras de funcionamento dentro do grupo .....	38
2.8. Papel do educador na gestão do grupo de trabalho .....	38
2.9. A Arte.....	41
2.9.1. A Arte na promoção da cooperação e de outras competências sociais .....	41
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	43
Apresentação.....	43
3. Opções Metodológicas .....	43
3.1. A investigação – ação .....	43
3.1.2. Perspetiva Socio-construtivista .....	45
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	45
3.3. Intervenção pedagógica – da construção à avaliação.....	48
4. Atividades implementadas no projeto de intervenção e de investigação.....	48
1º Atividade - A minha escultura .....	48
2º Atividade - Blocos Lógicos .....	50
3º Atividade - Construção do puzzle da Frida Kahlo.....	53
4º Atividade - Construção do meu fruto preferido com pasta de farinha / e pintura do lençol .....	56
5º Atividade - Jogo caça ao tesouro / construção do instrumento musical .....	58
6º Atividade - Jogo “à caça dos resíduos” .....	60
7º Atividade - Decoração dos sacos do lixo para a festa de fim de Ano .....	62
4.1. Conselhos semanais.....	65
4.2. Avaliação do projeto pelas crianças .....	65
4.3. Divulgação do projeto / Exposição dos trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto.....	67
5. Respostas aos objetivos de investigação com base nos instrumentos de recolha de dados utilizados .....	69
Conclusões.....	79
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81

Apresentação.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
Anexos .....	89
Anexo 1 – Fotografias das atividades desenvolvidas durante o projeto de investigação e intervenção.....	91
Anexo 3 – Fotografias de um exemplo de um registo escrita de um conselho semanal/ crianças reunidas em grande grupo para a discussão semanal sobre as atividades realizadas .....	99
Anexo 4 – Fotografias da exposição/ Divulgação do projeto à comunidade escolar.....	100

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos essenciais da aprendizagem cooperativa .....	31
Figura 2,3,4 e 5 - Crianças a manipular pasta de modelar .....	91
Figura 6,7,8 e 9 – Crianças a manipular as figuras geométricas dos blocos lógicos e a preencher uma tabela de dupla entrada com a quantidade de cada uma das figuras .....	92
Figura 10 e 11 – Crianças a cooperarem umas com as outras durante a na construção de um puzzle .....	93
Figura 12,13,14 e 15 - Crianças a fazerem a pasta de farinha e a contruir os frutos preferidos .	94
Figura 16 e 17 – Crianças a desenharem o fruto preferido no lençol .....	94
Figura 18,19,20 e 21 – Crianças a jogarem cooperativamente em grupo .....	95
Figura 22 e 23 – Crianças a trabalharem cooperativamente em grupo na construção do instrumento musical com os materiais recolhidos no jogo caça ao tesouro .....	96
Figura 24,25,26 e 27 – Crianças a jogarem cooperativamente ao jogo “À caça dos resíduos” .	97
Figura 29 e 30 – Crianças autónomas, a decorarem os sacos para a festa de Fim de Ano .....	97
Figura 31 e 32 – Um exemplo de um conselho semanal, as crianças reunidas em grande grupo e o registo escrito desse conselho .....	99

Figura 33, 34 e 35 – Exposição/ divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças .....	100
--	-----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição das crianças pelas respetivas idades e sexo .....	16
Quadro 2 - Perspetiva Motivacional e Perspetiva Cognitiva da Aprendizagem Cooperativa .....	28
Quadro 3 - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa .....	29
Quadro 4 - Riscos da aprendizagem cooperativa .....	30
Quadro 5 - Papeis das crianças em trabalho de grupo cooperativo em idades pré- escolar .....	36
Quadro 6 - Papeis do educador .....	38
Quadro 7 - Fases da aprendizagem cooperativa e papel do educador .....	39 e 40

## SIGLAS UTILIZADAS

**OCEPE** – Organizações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

**PES** - Prática de Ensino Supervisionado

## INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionado I (PES I), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, surgiu a oportunidade de realizar este projeto de investigação pedagógica no contexto de Educação Pré-Escolar. Este projeto tem como foco o estudo da aprendizagem cooperativa na Educação Pré-Escolar.

O projeto de intervenção e investigação intitula-se “O trabalho de grupo como contexto de promoção de cooperação na Educação Pré-Escolar”, na medida que se torna fundamental perceber qual a relevância que a aprendizagem cooperativa ocupa no processo de ensino aprendizagem e de que forma pode contribuir para um melhor desenvolvimento e aproveitamento escolar.

Este trabalho evidencia algumas atividades desenvolvidas ao longo do estágio com o grupo focal de crianças com quem desenvolvi a investigação. O grupo é composto por cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, ou seja, um grupo heterogéneo quanto à sua idade.

Ao longo de toda a intervenção pretendeu-se promover regras e conhecimentos de trabalho de grupo, investigar a evolução das crianças relativamente aos conhecimentos de trabalho em grupo, verificar se as crianças se tornavam mais ativas e participativas e averiguar o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber ser, saber estar e saber viver e partilhar com os outros.

Este relatório é então apresentado por um processo supervisionado de intervenção e investigação pedagógica participante através de um relato crítico e reflexivo, tendo presente a metodologia da investigação-ação.

No âmbito da metodologia de investigação-ação, sustentamo-nos na perspetiva socio-construtivista e, em termos instrumentais, nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Assim, a perspetiva socio-construtivista considera que “aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender” (Coll & Solé, 2001, p. 19). Para isto é necessário haver uma aproximação a esse objeto ou conteúdo com o intuito de o apreender, partindo-se de

experiências, interesses e conhecimentos prévios. Assim, a perspectiva socio-construtivista defende a “integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de determinada estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, em cada aprendizagem realizada” (Coll & Solé, 2001, p. 19).

Tendo em conta estas metodologias, dividimos o processo de investigação-ação em três fases: uma primeira na observação do contexto, definição dos processos metodológicos da intervenção pedagógica e na escolha do tema de investigação; uma segunda fase na intervenção e implementação das atividades, tendo sempre presente estratégias para melhorar o trabalho cooperativo e, numa terceira fase, onde refletimos e analisamos o impacto das práticas e das estratégias utilizadas, através da realização do presente relatório.

Este relatório está organizado por capítulos, sendo que no primeiro capítulo está apresentada uma breve caracterização do contexto e da turma. Esta caracterização foi fundamental, uma vez que foi através dela que percebemos quais as principais dificuldades e interesses das crianças, tornando-se mais fácil adequar as estratégias de intervenção.

Ainda neste capítulo está apresentado o plano geral da investigação, motivação e justificação do tema; objetivos e finalidades do projeto de ordem de investigação e de ordem de intervenção pedagógica.

O segundo capítulo destina-se à revisão da literatura que sustenta o projeto de investigação e intervenção.

O terceiro capítulo mostra-nos a metodologia adotada, destacando alguns aspetos da metodologia de investigação-ação que orientou a intervenção pedagógica. Ainda neste capítulo estão presentes as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

No quarto capítulo, apresenta-se o desenvolvimento e avaliação do projeto.

Por fim, o capítulo quinto. Este capítulo é dedicado às considerações finais, realçando a importância desse trabalho no processo de aprendizagem das crianças, bem como no desenvolvimento das minhas competências enquanto futura profissional de educação.

# **CAPÍTULO I - CONTEXTO E PLANO GERAL DE INVESTIGAÇÃO**

## **Apresentação**

Neste capítulo será apresentada uma caracterização do contexto de educação pré-escolar onde decorreu a investigação e a intervenção pedagógica.

Numa primeira parte estarão mencionados aspetos relacionados com o agrupamento, com a caracterização do grupo de crianças, com aspetos sociodemográficos e com o ambiente físico de aprendizagem. Toda esta informação tem por base as observações feitas durante o período de estágio, bem como a análise do Projeto Educativo do Agrupamento.

Ainda neste capítulo será apresentado um plano geral deste projeto, referindo quais foram as motivações e justificações para a escolha do mesmo, bem como os objetivos e finalidades.

### **1.1. Caracterização do Agrupamento e da Escola**

O contexto de intervenção a que se reporta o presente relatório foi num jardim-de-infância que pertence a um Agrupamento de Escolas situado na freguesia da Loureira. Esta freguesia fica situada na margem Sul do rio Homem e é atravessada pela estrada nacional 101 Braga.

Este jardim-de-infância é composto por quatro salas, uma delas é refeitório, outra é de atividades, outra é para o prolongamento e outra é cedida à junta de freguesia; tem também dois halls de entrada, uma mini cozinha, casas de banho coletivas para crianças e uma para adultos.

Tem boa luz natural e é arejada. O mobiliário está em bom estado de conservação. O espaço exterior é amplo, está vedado, mas pouco apetrechado com recursos lúdicos.

Possui alguns recursos tecnológicos: televisão, leitor de DVD e rádio com leitor de CD e computador equipado com impressora, sem ligação à Internet.



## 1.2. Caracterização do grupo de crianças

O projeto de intervenção foi desenvolvido numa sala de jardim-de-infância, constituída por 16 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

No quadro seguinte está apresentada a distribuição das crianças pelas respetivas idades e sexo:

CRIANÇAS POR SEXO		CRIANÇAS POR IDADES		
MASCULINO	FEMININO	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
8	8	1	6	9

Quadro 1- Distribuição das crianças pelas respetivas idades e sexo

Sete crianças frequentavam o jardim-de-infância pelo terceiro ano consecutivo, oito pelo segundo ano e uma pelo primeiro. O facto de todas as crianças já se conhecerem há bastante tempo, foi essencial para a fácil adaptação de todos ao jardim-de-infância.

Na generalidade são crianças que se motivam facilmente, que aderem com prazer às experiências de aprendizagem propostas, e que demonstram curiosidade e vontade de aprender, sobretudo quando confrontados com experiências novas ou contactos com outras realidades.

Algumas crianças tinham dificuldade em cumprir regras definidas, explicadas e negociadas em grupo.

Em termos de preferências, a grande maioria dos rapazes gostava mais da área das construções e brincadeiras ao ar livre e as raparigas da área da casinha, expressão plástica e escrita.

Assim, podemos delinear algumas potencialidades das crianças quanto a:

- Interesse pelo livro e atividades relacionadas com a linguagem oral, leitura e escrita;
- Curiosidade e desejo de aprender;
- Envolvimento e empenho de grande parte do grupo, para levar a cabo as atividades propostas.

Podemos referir também algumas dificuldades que este grupo de crianças demonstra, como é o caso de:

- Brincadeiras pouco organizadas;
- Dificuldade no cumprimento de algumas regras (dar e tomar a vez, erguer o dedo para falar, partilhar material, arrumação das áreas);
- Algumas crianças mais velhas revelam pouca iniciativa, autonomia e responsabilidade;
- Na sua generalidade, o tempo de permanência numa tarefa é muito reduzido (por exemplo: em trabalho de pequeno grupo, as crianças não conseguiam estar muito tempo concentradas na mesma tarefa);
- Algumas dificuldades na linguagem expressiva (vocabulário muito reduzido, omissão e troca de fonemas, “discurso abebezado” (por exemplo: “popó” em vez de carro; “Fancisca” em vez de Francisca; “nanana” em vez de banana; entre outras);

### **1.3. Ambiente Físico de Aprendizagem**

Podemos mencionar que o ambiente físico da sala de atividades deste jardim-de-infância estava organizada sob o modelo pedagógico High/Scope, uma vez que o espaço encontrava-se dividido “em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 164) e ao mesmo tempo possuir um ambiente organizado, acolhedor, alegre, seguro, motivador e estável. As áreas de interesse eram as seguintes: área da casinha (cozinha e quarto), área da biblioteca, área das construções e da garagem (jogos), área da expressão plástica e área dos jogos de mesa

Todas estas áreas de interesse estavam “organizadas de forma a que sejam bem visíveis e que a movimentação de umas para as outras seja facilitada” (idem, p. 217).

Ainda neste sentido, é de salientar que as áreas estavam separadas por armários de altura reduzida. Esses armários serviam também para guardar alguns materiais que fazem parte das áreas que estão perto deles. O facto de estes serem de tamanho pequeno, dava a possibilidade à educadora e à auxiliar de verem sempre tudo o que se está a passar em cada área.

Para além das áreas, a sala de atividades incorporava ainda locais para atividades de pequeno e grande grupo (idem, p. 168).

Como o Ministério da Educação (1997) refere, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (p. 37). Neste sentido, quando se trata dos materiais o educador deverá ter em conta “critérios como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (idem, p. 38).

Quanto aos materiais existentes nesta sala, pode-se dizer que eram diversos e variados, motivando as crianças durante a sua exploração (Hohmann & Weikart, 1997).

É de salientar ainda que a arrumação dos materiais era feita pelas crianças, possibilitando assim a sua autonomia, permitindo ainda a realização do ciclo “encontra-usa-arruma”, dado que a maior parte dos materiais se encontrava em armários de fácil visibilidade e acesso para as crianças.

Nas paredes da sala de atividades encontram-se afixados os trabalhos das crianças, o que torna o ambiente acolhedor.

Quanto ao espaço exterior este era composto por um vasto espaço em terra, onde normalmente as crianças brincavam de forma mais agitada (correr, saltar, etc). Tem ainda uma parte para o parque, onde as crianças praticam as brincadeiras mais calmas como andar de baloiço, de escorrega ou balancé. Como o Ministério da Educação (1997) cita, o espaço exterior “permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (p. 39), sendo que também merece especial atenção por parte do educador, dado que a sua organização deve ser cuidadosamente pensada, de modo a que os equipamentos e materiais correspondam a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança (ME, 1997).

## 1.4. Plano geral de investigação

### 1.4.1. Motivação e justificação do tema

Durante as semanas de observação em contexto de ensino supervisionado, constatamos que o grupo de crianças desta sala não realizava trabalho em pequeno grupo com frequência; por outro lado, quando estes eram realizados as crianças tinham comportamentos desadequados: falavam alto, levantavam-se constantemente para ir à mesa que estava ao lado não se conseguindo concentrar, entre outros. Nestes momentos não se verificava cooperação e entreajuda, pois as crianças demonstravam dificuldades em competências na área de formação pessoal e social, o que por vezes gerava conflitos entre pares.

Deste modo, consideramos que a investigação e a intervenção nesta temática seria muito importante, uma vez que é fundamental desenvolver desde as primeiras idades o espírito de cooperação entre as crianças, uma vez que “o ser humano se constrói em interacção social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (Ministério da Educação 1997, p. 51).

Sendo assim, podemos constatar que a aprendizagem cooperativa pode definir-se como uma metodologia que assume as diferenças entre os alunos como um elemento positivo que facilita a sua aprendizagem.

Bessa (2002) diz-nos que a aprendizagem cooperativa, através de divisão da turma em pequenos grupos de forma a existir uma heterogeneidade de competências, permite que os alunos desenvolvam atividades conjuntas. Em contraponto, a este respeito, Monereo & Gisbert (2005), sustentam que no fundo os métodos de aprendizagem cooperativa vivem dessa diferença, na medida em que são vistas como algo de positivo que favorece a aprendizagem das crianças.

Assim sendo, a grande questão para análise global é a seguinte: “Será que o trabalho de grupo promove a cooperação em crianças de idades entre os 3 e os 6 anos?”.

### 1.4.2. Objetivos

Todos os objetivos propostos foram fundamentais para que as crianças adquirissem aprendizagens importantes. Assim, e tal como nos referem as orientações curriculares, o jardim-de-infância é responsável por proporcionar um desenvolvimento holístico das crianças, ou seja, para além de possibilitar a aprendizagem dos conteúdos científicos, deve atender à formação integral dos alunos, desenvolvendo competências e atitudes que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade.

Podemos sustentar tudo isto com os artigos 7.º e 8.º da Lei.º 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo que nos diz que a educação tem de:

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (...)”, Ministério da Educação (2004,p.11).

Partindo destes pressupostos, os objetivos que foram tidos em conta para o desenvolvimento deste projeto foram:

- **Da ordem de investigação**

- Entender os comportamentos das crianças durante a realização de trabalho em pequenos grupos.
- Compreender de que forma o trabalho de grupo melhora o empenho, a motivação e a aprendizagem das crianças.
- Identificar possíveis vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa no processo de aprendizagem.

- **Da ordem de intervenção pedagógica**

- Promover o desenvolvimento de regras e competências de trabalho de grupo.
- Fomentar o desenvolvimento de regras de comportamento.
- Provocar trabalho de grupo para conhecer novos artistas.

De forma a ativar/promover estes objetivos, procuramos promover nas crianças um papel ativo e reflexivo. Esse papel ativo e reflexivo refletiu-se na liberdade de escolha e na planificação das atividades tanto individualmente como em grupo, promovendo a autonomia e a responsabilização.

Para isso proporcionamos diferentes atividades de pequeno e grande grupo com crianças de idades heterogéneas e momentos de diálogos e discussão (conselhos semanais).

Através destas atividades as crianças tiveram oportunidade de desenvolver regras e competências de trabalho de grupo; desenvolver regras de comportamento; desenvolver uma educação para os valores; estimular uma educação para a cidadania; desenvolver o diálogo e o interesse em comunicar e despertar interesse em conhecer diferentes artistas e novas técnicas de arte.

As OCEPE (1997) apontam a participação das crianças no planeamento das atividades como sendo um aspeto promotor de uma diversidade de capacidades e competências que as crianças vão adquirindo, facilitando a aprendizagem e desenvolvimento ativo destas. A ação de planear permite que as crianças desenvolvam, progressivamente, a capacidade de estabelecer os próprios objetivos, segundo os procedimentos necessários para chegar a esse fim, tornando-se crianças responsáveis, independentes e autoconfiantes. Hohmann&Weikart (2011) afirmam que o facto de as crianças planearem, permite-lhes tomarem consciência da sua capacidade para dar forma e controlar as próprias ações. “Quando as crianças planeiam, imaginam qualquer coisa que ainda não aconteceu, e começam a perceber que algumas das suas próprias acções podem fazer com que essa coisa aconteça” (p. 250). Estes autores defendem que a importância de planear tem como principais objetivos:

“Estimular as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões; (...) promover a auto-confiança das crianças e o seu sentido de controlo; (...) apoiar o desenvolvimento de actividades lúdicas progressivamente mais complexas; (...) desenvolver a capacidade de expressar as suas intenções; (...) indicar as suas intenções através de gestos, acções e palavras; (...) fazer planos vagos, metódicos e detalhados” (pp. 252 – 259).

Katz e Chard (1997), referenciado Benware e Deci (1984), mencionam que o trabalho em grupos heterogéneos permite que as crianças com mais idade tenham oportunidade de aumentar

as suas próprias compreensões ao colaborar/auxiliar as crianças mais novas e que as crianças mais novas, por seu turno, crescem e desenvolvem-se em volta de uma cooperação saudável, com as crianças mais velhas, desenvolvendo-se com estas.

## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Apresentação

Ao longo deste capítulo incidiremos nos fundamentos e principais elementos que caracterizam o trabalho em grupo e a aprendizagem cooperativa. Destacam-se o processo de avaliação do grupo, a interdependência positiva, a interação estimuladora preferencialmente face a face, a responsabilidade individual e de grupo e o desenvolvimento de competências sociais. Também se dará especial atenção às características que devem compor um grupo cooperativo, na sua formação e durante o trabalho, à individualidade, à definição de papéis das crianças e ao papel do educador.

Ainda neste capítulo fazemos questão de mencionar a Arte como oportunidade de promoção da cooperação e de outros comportamentos sociais, uma vez que as atividades desenvolvidas durante este projeto tiveram como finalidade o conhecimento de novos artistas e de técnicas de arte.

### 2.1. Trabalho em grupo e aprendizagem cooperativa

Através de uma curiosa analogia, Cartwright e Zander ilustram muito bem o primordial papel que cai sobre o funcionamento da vida em grupo, valorizando o relacionamento interpessoal como principal fator de desenvolvimento humano:

“Se um estafado hipotético marciano pudesse ver ingenuamente os habitantes da Terra, talvez ficasse impressionado com o tempo despendido pelos homens a fazer coisas reunidos em grupo.(...) Ainda mais, observaria que a educação e a socialização das crianças quase sempre ocorrem em outros grupos (...) Verificaria que grande parte do trabalho do mundo é executado por pessoas que desempenham as suas atividades em estreita dependência” (1975, p. 3).

O indivíduo é um ser social e, como tal, o seu desenvolvimento ocorre só e apenas através do contacto com os outros. Por isso, caberá aos responsáveis pela educação das crianças dotar



da maior qualidade possível os contactos que o indivíduo em aprendizagem estabelece com o meio que o envolve.

O trabalho de grupo cooperativo caracteriza-se por um conjunto de fatores que o distingue do trabalho de grupo tradicional, como a estimulação para a aprendizagem através da interação e interdependência positiva e a responsabilização individual e do grupo, promovendo-se competências pessoais e sociais, para além das áreas curriculares trabalhadas. A avaliação do grupo e do seu trabalho é, igualmente, um fator de suma relevância nestas metodologias. Soares (2014, p. 14), citando Pujolás, reúne os principais atributos dos grupos de trabalho cooperativo em oposição aos grupos de trabalho tradicionais: existe interdependência positiva e responsabilidade social; verifica-se uma liderança partilhada entre os elementos do grupo, distribuindo-se responsabilidades com a contribuição de todos no trabalho para o resultado final; o próprio grupo efetua uma avaliação contínua do seu funcionamento e dota-se de um processo evolutivo na dinâmica. Nestes grupos cooperativos, o educador realiza observação frequente e fornece feedback às crianças.

Para Bonals, o trabalho em grupo permite um modo de estar mais participativo e com maior capacidade de integração da diversidade, substituindo a competição do individualismo pela cooperação:

“esta manera de trabajar predispone a una vía más cooperativa e integradora de la diversidad, porque ponemos al alumnado en situación de máxima diversidad, y cada uno se da cuenta de que pueda aprender junto con los demás compañeros de ritmos e niveles no coincidentes. (...) Al mismo tiempo, desplaza el peso del individualismo o las relaciones competitivas a aquellas en las que domina la cooperación.” (Bonals, 2000, p. 9).

No mesmo sentido, Folque (1999, p. 8) valoriza a “experiência de democracia direta” que a aprendizagem cooperativa proporciona, através de práticas como “a comunicação, a negociação e a cooperação”.

De acordo com Freitas e Freitas (2002, p. 16) a aprendizagem cooperativa é uma das principais respostas que as instituições educativas devem fornecer à demanda da aprendizagem social e de que a ação de “aprender não é, apenas, um problema do indivíduo isolado, mas depende das estruturas em que ele vive”.

Folque (1999, p. 5) dá especial relevância à dimensão social na aprendizagem que o indivíduo desenvolve e refere que as práticas educacionais, em especial na idade pré-escolar, devem desenvolver “as oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo”

O trabalho de grupo pode desempenhar um conjunto de funções na ação educativa. Segundo Bonals (2000, pp. 10, 11), essas funções são as de regulação das aprendizagens, a função socializadora e a função potenciadora do equilíbrio emocional.

A função de regulação das aprendizagens é favorecida pelo trabalho em pequenos grupos, através da dinâmica interna que o grupo acaba por estabelecer: a distribuição de tarefas, o acompanhamento na execução dessa tarefa e o cumprimento dos prazos são funções que os próprios elementos do grupo assimilam, funções essas que pertenceriam ao educador. Por outras palavras, trata-se de potenciar a autonomização dos grupos e das crianças.

A função socializadora será, talvez, a mais óbvia e perceptível ao promover-se o trabalho em grupo: a criança tem a oportunidade de aprimorar as suas competências sociais, uma vez que é obrigada a preencher as suas necessidades de aprendizagem de acordo com as solicitudes e necessidades dos outros.

A função potenciadora do equilíbrio emocional no trabalho em grupo acontece uma vez que estes momentos permitem às crianças a satisfação de algumas das suas necessidades básicas, tais como a necessidade de ser aceite ou de estabelecer relações de amizade.

Destaque-se, ainda, a importância da formulação de objetivos intermédios para cada criança, dotando-a de uma “linguagem” de projeto, assumindo-se a aprendizagem cooperativa como um processo. Tal permite a definição, avaliação e redefinição contínua de objetivos gerais e a longo prazo.

## 2.2. Conceito(s) e abordagens

Lopes e Silva (2009) recorrem a vários autores para abordar a definição do conceito de aprendizagem cooperativa. Partindo de uma perspetiva mais prática e funcional, autores como Fathman e Kessler, Johnson e Holubec ou Balkcom afirmam que a aprendizagem cooperativa pretende que, através do trabalho em grupo, todas as crianças interajam e participem nas tarefas, maximizando as suas próprias aprendizagens e as dos outros. Passa pela aplicação de estratégias de trabalho em pequenos grupos com um clima de interajuda e de uma “atmosfera de realização”.

De um prisma mais genérico ou a um nível mais macro, autores como Stane e Argyle, referenciados também por Lopes e Silva, preferem entender a aprendizagem cooperativa como um conjunto de métodos que podem ser mais diretos, como técnicas, ou mais conceptuais, como as macroestratégias. Nesta perspetiva entende-se a aprendizagem cooperativa como uma participação coordenada, em que se actua em conjunto “no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos” (Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Historicamente, a aprendizagem cooperativa e o trabalho em grupo, enquanto fator de desenvolvimento pessoal assente na interação e relação entre indivíduos não é uma conceção recente. Apesar desta estratégia estar de forma mais estruturada nos sistemas educativos a partir de meados do século XX, com “origem nos Estados Unidos da América”, nos finais do século XIX, “John Dewey já chamara a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens, com a finalidade de a escola poder tornar-se diferente, mais ligada à vida em sociedade.” (Freitas & Freitas, 2002, p. 11).

Em Portugal, a principal figura no apogeu da aprendizagem cooperativa foi António Sérgio, que sugeriu o recurso a métodos que despertem a iniciativa do educando e defendeu a “cooperação como o motor de um novo modelo de formação, em proveito da personalidade da criança e das suas aprendizagens.” (Lopes & Silva, 2009, p. 12).

Inspirado na teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vigostky, surge o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, desenvolvido em Portugal por Sérgio Niza. De acordo com Folque (1999, p. 5), este modelo tem por principais finalidades a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Realça o papel do grupo e o desenvolvimento da criança através de contatos sociais.

Acrescenta, ainda que “o pré-escolar tem um papel fundamental instituindo uma comunidade cultural na qual são utilizados os instrumentos culturais que impelem os seres humanos a avançar no seu desenvolvimento” (p. 11).

Os proveitos da aplicação de práticas de aprendizagem cooperativa são bastantes e de uma amplitude vasta, que podem ir desde as áreas de aprendizagem, até à diminuição do absentismo escolar, passando pela promoção de competências sociais. Freitas e Freitas, recorrendo a trabalhos de vários autores e aos resultados de várias investigações sobre a aprendizagem cooperativa, reuniram um conjunto de resultados que podem derivar da aplicação destas práticas:

“(1) melhoria das aprendizagens na escola; (2) melhoria das relações interpessoais; (3) melhoria da auto-estima; (4) melhoria das competências no pensamento crítico; (5) maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros; (6) maior motivação intrínseca; (7) maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas; (8) menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais; (9) aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros; e (10) menor tendência para faltar à escola” (Freitas & Freitas, 2002, p. 21).

Ainda na exploração do quadro empírico da aprendizagem cooperativa, apesar de alguns autores defenderem que esta nasceu da prática para a teoria, ao contrário de outras metodologias educativas, importa fazer referência ao trabalho desenvolvido por Bessa e Fontaine. Estes autores consideram que as perspetivas teóricas na aprendizagem cooperativa resumem-se à perspetiva motivacional e à perspetiva cognitiva, sendo que a primeira “corresponde às perspetivas de interdependência social, da coesão social e à perspetiva comportamentalista da aprendizagem”, e a segunda “às perspetivas da reestruturação cognitiva e cognitivo-desenvolvimental” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 50)

O quadro seguinte apresenta o encadeamento destes modelos teóricos relativos à aprendizagem cooperativa e as suas finalidades:

<b>Perspetiva Motivacional</b>	Interdependência social	Os indivíduos sentem-se motivados para cooperar entre si devido a fatores intrínsecos	Esta perspetiva valoriza o interpessoal e considera que os indivíduos cooperam entre si porque isso resulta no seu próprio benefício pessoal
	Coesão social	Fundamenta a cooperação dos indivíduos em fatores afetivos	
	Comportamentalista da aprendizagem	Valoriza a utilização de recompensas extrínsecas como forma de desencadear e reforçar essa mesma cooperação	
<b>Perspetiva Cognitiva</b>	Reestruturação cognitiva	Foco na forma como a informação é retida e incorporada nas estruturas cognitivas dos indivíduos	Esta perspetiva valoriza o intrapessoal, o que acontece dentro de cada indivíduo.
	Cognitivo-desenvolvimentalista	Relevância para o modo como a interação entre os indivíduos lhes permite aceder a novas competências	
	De Elaboração	Relevância para o processo de retenção da aprendizagem	Através da elaboração e explicação do material o aluno aumenta os seus níveis de aprendizagem.

Quadro 2 - Perspetiva Motivacional e Perspetiva Cognitiva da Aprendizagem Cooperativa (Fontes: Bessa & Fontaine, 2002, pp. 49-57 e Lopes & Silva, 2009, p. 5)

Apesar de se verificar um amplo leque de visões, abordagens e técnicas de aprendizagem cooperativa, todas as perspetivas apresentam uma premissa comum: a aprendizagem cooperativa é uma metodologia que “transforma as diferenças entre os sujeitos num elemento positivo que facilita o aprendizado.” (Moreira, 2013, p. 21). Os benefícios são vastos e Lopes e Silva fazem um elenco destes, agrupando-os nas seguintes categorias: benefícios sociais, benefícios psicológicos,

benefícios académicos e benefícios na avaliação. O seguinte quadro apresenta uma síntese dessas vantagens:

<b>Benefícios sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estimula e desenvolve as relações interpessoais</li> <li>- promove respostas sociais positivas face aos problemas</li> <li>- encoraja a responsabilidade pelos outros</li> <li>- encoraja a compreensão da diversidade</li> <li>- estabelece uma atmosfera de cooperação</li> <li>- fomenta as competências de liderança</li> <li>- coloca a criança no centro em lugar do educador</li> </ul>
<b>Benefícios psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- promove a auto-estima</li> <li>- melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem</li> <li>- encoraja os alunos a procurar e aceitar ajuda</li> <li>- reduz a ansiedade</li> <li>- estabelece expectativas elevadas</li> </ul>
<b>Benefícios académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolve competências de pensamento de nível superior</li> <li>- estimula o pensamento crítico</li> <li>- desenvolve competências de comunicação</li> <li>- cria um ambiente de aprendizagem ativo e significativo</li> <li>- promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho</li> <li>- promove a inovação</li> </ul>
<b>Benefícios na avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- proporciona formas de avaliação alternativas</li> <li>- proporciona feedback imediato</li> <li>- a supervisão é mais fácil</li> </ul>

Quadro 3 - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa (Fonte: Lopes & Silva, 2009, pp. 49-51)

Da mesma forma que se listam os principais benefícios para a criança da aplicação da metodologia da aprendizagem cooperativa, será importante perceber que existem alguns riscos na sua introdução (ver quadro abaixo). Estes serão exponenciados se não existir uma estratégia planeada e um acompanhamento cuidadoso por parte do educador.

Valorização excessiva do processo ou do procedimento, sobrepondo-se o fazer à aprendizagem.
Reforço das concepções alternativas.
Primazia das relações interpessoais sobre a aprendizagem.
Dependência dos “melhores alunos”.
Aumento dos estatutos dentro do grupo.

Quadro 4 - Riscos da aprendizagem cooperativa (Fonte: Lopes & Silva, 2009, p.52)

### 2.3. Elementos essenciais da aprendizagem cooperativa

Como já referido, trabalhar em grupo não equivale, automaticamente, a uma aprendizagem cooperativa. Para que haja cooperação ou para que o trabalho seja cooperativo devem estar presentes cinco elementos basilares, de acordo com Johnson (1989), Johnson e Holubec (1993): a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora preferencialmente face a face, as competências sociais e, subjacente a toda a dinâmica do trabalho, o processo de avaliação do grupo.

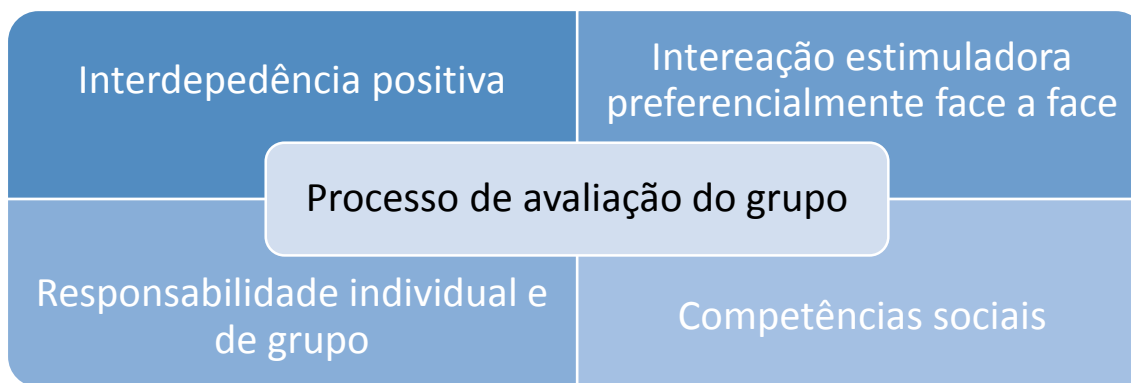


Figura 1 - Elementos essenciais da aprendizagem cooperativa (Fonte: Lopes & Silva, 2008, p.15)

A interdependência positiva é “a componente primordial para organizar as atividades de aprendizagem cooperativa, uma vez que estas requerem a interação de duas ou mais crianças para realizar uma tarefa.” (Lopes & Silva, 2008, p. 15). A interdependência positiva pode ser alcançada através de várias formas: interdependência ligada aos objetivos, interdependência ligada aos recursos, interdependência ligada à tarefa, interdependência ligada às recompensas, interdependência ligada aos papéis e interdependência ligada às forças externas.

A responsabilidade individual e de grupo significa que o educador deverá certificar-se que cada criança contribui significativamente para a tarefa comum. Não equivale a dizer que todas as crianças devam realizar uma tarefa igual, mas antes que a sua participação na tarefa realizada é essencial para o sucesso do produto final. Também se pretende que cada elemento seja responsável pela sua aprendizagem e pela ajuda dada aos colegas para que estes possam aprender, já que o “fim do trabalho não é, na verdade, que o grupo como tal aprenda mais, mas sim que tal aconteça em relação a cada um dos elementos.” (Freitas & Freitas, 2002, p. 29).

A interação estimuladora face a face é, para Freitas e Freitas, o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa e existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de modo a alcançarem os objetivos do grupo.” (Johnson & Johnson, 1999, cit. por Freitas & Freitas, 2002). Lopes e Silva consideram que este elemento deve integrar dois aspetos: a disposição física da sala deve possibilitar a posição face a face entre as crianças, permitindo um trabalho em “estreita relação e a curta distância”; e a existência de um “ambiente psicológico de disponibilidade e de apoio mútuo, partilhando recursos existentes,



ajudando-se, apoiando-se, incentivando, felicitando-se pelo empenho em aprender e festejando os sucessos.” (Lopes & Silva, 2008, pp. 17, 18).

Ainda em relação a este elemento da aprendizagem cooperativa, de acordo com Freitas e Freitas, esta processa-se em três etapas: desenvolvimento do espírito de grupo; promoção da interdependência positiva; e monitorização do grupo (2002, p. 28).

A aprendizagem cooperativa tem a finalidade de promover a aprendizagem através da cooperação com outras crianças e, por isso, a promoção das competências pessoais e sociais é um dos seus elementos essenciais. Para além das capacidades pessoais, como “saber usar o tempo ou manter um bom nível no seu trabalho”, outras competências são desenvolvidas através do trabalho em grupo cooperativo, como “ser capaz de partilhar sentimentos, de ouvir sem interromper, esperando pela sua vez de intervir, de mostrar simpatia pelas ideias dos outros (...), de encorajar quem se mostre desanimado” (Freitas & Freitas, 2002, p. 30 e 31), entre outras. Correspondem a um conjunto de competências sociais que podem ser agrupadas em “competências interpessoais, competências de colaboração, aptidões para permanecer em grupo, competências de comunicação e competências pró-sociais.” (Lopes & Silva, 2008, p. 18).

O processo de avaliação do grupo, por muitas vezes ser só realizado no final da tarefa, é um pouco desvalorizado. Contudo, este elemento é essencial e deve ser transversal a toda a dinâmica do trabalho de grupo cooperativo. É a avaliação que permite a evolução e a mudança positiva no processo de aprendizagem. Segundo Lopes e Silva as principais vantagens do processo de avaliação do grupo são: “facilitar a aprendizagem das competências sociais; assegura que os membros recebam feedback pela sua participação; e lembra às crianças que têm de praticar de forma consistente as competências sociais ou de cooperação.” (2008, p. 21).

## **2. 4. Aprendizagem cooperativa e atitudes**

Uma vez que a aprendizagem cooperativa se centra na importância da ação e interação entre indivíduos e grupos, é natural que esta “promova atitudes mais positivas junto dos sujeitos, relativamente à aprendizagem, quando comparadas com outros tipos de aprendizagem, como a competitiva ou a individualista.” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 93).

O conceito de atitude, em psicologia social, definiu-se como um elemento de ligação entre estímulo e resposta e pode desenvolver-se em três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental. A primeira dimensão corresponde “às crenças dos sujeitos acerca das características do objeto atitudinal”; a dimensão afetiva tem origem nos sentimentos das pessoas acerca desse objeto e tende a “expressar e validar o sistema de valores do indivíduo”; e na dimensão comportamental “as atitudes afiguram-se como o resultado de processos de condicionamento (...) onde não há intervenção da componente cognitiva.” (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 89, 90).

Vasconcelos (1997, p. 36) recorre a Vigostky para valorizar o conceito de intersubjetividade, referindo que o processo de aprendizagem nasce a partir da relação entre “inclinações e necessidades”, “interesses e impulsos”, “afetos e emoções” e principalmente entre “professor e a criança; a criança e as outras crianças”.

Ora, a aprendizagem cooperativa permite, através da prática dos seus elementos essenciais vistos no ponto anterior, a ocorrência de uma mudança positiva de atitudes nos indivíduos. A influência dos pares e do ambiente de aprendizagem representam um enorme papel nesta mudança, por isso é importante que o educador desenvolva um quadro de estratégias assentes em metodologias de aprendizagem cooperativa estruturadas e planeadas. Para que isso suceda, Freitas e Freitas sugerem que os educadores devam ser capazes de:

“estruturarem em forma de aprendizagem cooperativa qualquer assunto de qualquer área; praticarem o uso de aprendizagem cooperativa até atingirem a rotina (...); serem capazes de explicar o que fazem e por que razão o fazem (...); e aplicar os princípios de aprendizagem cooperativa noutros contextos” (2002, pp. 50,51).

Ainda neste ponto importa fazer uma breve referência ao papel que a metodologia de aprendizagem cooperativa representa no desenvolvimento da auto-eficácia dos sujeitos. Este conceito nasce com Albert Bandura que, segundo Bessa e Fontaine, o define como “a convicção de que é possível ser-se bem sucedido na execução do comportamento necessário à produção de determinado resultado.” (Bandura, 1977, cit. por Bessa & Fontaine, 2002, p. 109).

Ora, por aqui se percebe a enorme relevância que o trabalho em grupo cooperativo pode ter neste aspeto. Para além da aquisição de aprendizagens, estes métodos possibilitam o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo as suas perceções de autoeficácia.

Bessa e Fontaine consideram que, pelo facto de “centrar o seu racional funcionamento na valorização do papel do trabalho em grupo e dos pares no processo de ensino-aprendizagem; promover um padrão atribucional orientado para a valorização do esforço e, em alguns casos, atribuir pequenas recompensas contingentes à progressão individual”, a aprendizagem cooperativa é extremamente proveitosa para a aprendizagem com efeitos cognitivos, afetivos e comportamentais (2002, pp. 111-121).

## **2.5. Grupos cooperativos**

### **2.5.1. Características**

O trabalho em grupos cooperativos deve ter em conta alguns fatores no que respeita à sua formação, nomeadamente quanto à sua dimensão, duração e distribuição das crianças. O processo de formação dos grupos é, para Freitas e Freitas “um ponto central para quem quer implementar a aprendizagem cooperativa” (2002, p. 37). Estes autores apontam que a formação do grupo cooperativo deve compreender cinco alicerces: “1. conhecimento dos elementos do grupo; 2. construção de identidade; 3. experiências de suporte mútuo; 4. valorização das diferenças individuais; e 5. criação de sinergias.” (2002, p. 38).

Para Lopes e Silva (2009, pp. 21, 22), os grupos de aprendizagem cooperativa podem ser de três tipos: formais, informais e de base. Os grupos formais funcionam durante períodos de uma hora a várias semanas; os grupos informais funcionam em períodos muito curtos (de poucos minutos a uma hora); e os grupos de base têm um funcionamento de longa duração, podendo ter mesmo a duração de todo o ano letivo.

Quanto à dimensão dos grupos, esta depende de diferentes variáveis. Freitas e Freitas consideram que “essa dimensão depende do tempo, da experiência que os alunos têm de trabalho em grupo, da idade e ainda dos materiais e equipamentos a utilizar.” (2002, p. 40). Bonals (2000, pp. 18,19) desenvolveu um estudo em que analisa o processo de trabalho em pequenos grupos de pequena dimensão e concluiu o seguinte:

- o trabalho por pares é enriquecedor em momentos pontuais e para vários objetivos; é de fácil e rápida implementação e permite dinâmica no trabalho;

- os grupos de três elementos permite uma dinâmica ágil e produtiva e incrementa um clima positivo ao grupo (deve-se ter em atenção a possibilidade de exclusão do terceiro elemento na dinâmica do grupo);
- os grupos de quatro elementos são utilizados com mais frequência e acaba por ser a dimensão que melhor se adequa à generalidade das tarefas propostas;
- os grupos de cinco elementos são muito similares aos de quatro elementos;
- os grupos de seis elementos trazem mais dificuldades quanto à participação equilibrada; e
- os grupos de sete ou mais elementos só devem ser formados quando existe o claro propósito de trabalhar a relação ou a autoimagem dos componentes do grupo.

No que diz respeito à duração, no início de “vida do grupo” convém que a experiência seja minimamente prolongada, de modo a contemplar tempos de adaptação à tarefa e a cada um dos elementos que compõem o grupo. Será necessário que se crie espírito de grupo e que este ganhe identidade, de modo a serem partilhados os objetivos, conjugadas as forças e divididas as dificuldades. Não existirá, portanto, uma duração modelo para o trabalho em grupo cooperativo, esta deve depender da finalidade do trabalho. Lopes e Silva referem mesmo que a duração dos grupos “depende sobretudo da razão pela qual foram organizados.” (2008, p. 28).

Bonals (2000, p. 23) acrescenta, no processo de formação dos grupos, o importante aspeto da mobilidade. A mobilidade pode se verificar em grupos fixos, em que há mobilidade de papéis entre as crianças, ou na própria composição dos grupos, com mudanças dos elementos. A mudança, em qualquer uma das formas, é positiva, uma vez que permite uma constante aprendizagem psicológica, social e cognitiva por parte das crianças que, forçosamente, se têm de adaptar a novas condicionantes e variáveis no trabalho, sejam elas relativas às tarefas ou aos indivíduos.

Como facilmente se depreende, o educador desempenha um papel essencial no processo de formação dos grupos de trabalho cooperativo. Apesar de ser o educador a decidir os elementos que compõem o grupo, este deve ter em conta a vontade de cada uma das crianças, de modo a que estas se sintam cómodas durante a execução das tarefas propostas. Os fatores que influem na dinâmica do grupo são inúmeros e podem estar ligados a aspetos relativos ao conteúdo a trabalhar, às características dos indivíduos ou ao ambiente de aprendizagem. Por isso, é essencial que exista um conhecimento profundo das crianças por parte do educador:

“Para decidir las agrupaciones del alumnado, es preciso que el docente disponga de la información referente a los niveles, ritmos e intereses de cada uno, de los alumnos con capacidad para informar, de los más necesitados de ayuda, etc.” (Bonals, 2000, p. 25).

## 2.5.2. A individualidade dentro dos grupos de trabalho

A individualidade de cada uma das crianças que compõem o grupo é o fator que enriquece a aprendizagem cooperativa. É a soma das diferenças, conjugada pela adaptação de cada indivíduo ao outro e à finalidade da tarefa, que permite que o trabalho em grupo cooperativo seja uma metodologia exponenciadora do desenvolvimento integral da criança.

Ao atribuir papéis a cada uma das crianças do grupo, é dada uma responsabilidade individual em que o resultado da sua assumpção é a contribuição de cada um para o produto final. Segundo Lopes e Silva, devem ser aplicadas três regras aos papéis desempenhados pelas crianças: “1. cada membro deve desempenhar um papel; 2. todos os papéis são igualmente importantes, nenhum papel é mais importante que o outro; 3. as crianças devem compreender que terão oportunidade de desempenhar todos os papéis.” (2008, p. 29).

Relativamente à idade pré-escolar, estes autores apresentam a sugestão de um conjunto de papéis indicados para esta etapa e que permitem o bom funcionamento do grupo:

Papel	Tarefa
O responsável pelo material	- dispõe e recolhe o material - zela pelo cuidado na manipulação do material
O controlador do tempo	- verifica o tempo e avisa o grupo
O harmonizador	- assegura-se que todos participam e na sua vez - encoraja e felicita - ajuda a resolver conflitos
O construtor	- gere os materiais e o seu uso - executa
O relator de ideias	- trata de dar feedback para dentro e fora do grupo

Quadro 5 - Papéis das crianças em trabalho de grupo cooperativo em idade pré-escolar (Fonte: Lopes & Silva, 2008, p. 30)

Bonals distribui, genericamente, os papéis das crianças no trabalho em grupo cooperativo em três grupos: papéis favorecedores da tarefa; papéis favorecedores do entendimento e funcionamento do grupo; e papéis negativos. No primeiro grupo estão os papéis que ajudam o grupo a iniciar o trabalho, a reunir ideias, a recolher informações e a coordenar todo o processo. No grupo de papéis favorecedores do entendimento e funcionamento do grupo estão os papéis que promovem uma dinâmica positiva e um bom clima, como papéis de comunicação, de mediação e de afetividade. Por fim, os papéis negativos são os que trazem efeitos perversos para a realização da tarefa e/ou para o funcionamento do grupo, como bloquear, julgar, a passividade, a competição ou a agressão (2000, pp. 39-44).

## **2.6. Grupos heterogêneos ou grupos homogêneos**

A heterogeneidade ou homogeneidade na formação dos grupos de trabalho representa um fator que não é absoluto na opinião científica. Existirão argumentos a favor e contra cada uma dessas opções, contudo poder-se-á assumir que qualquer uma trará vantagens para o processo de aprendizagem (Slavin, 1991). Também Johnson e Johnson, citados por Freitas e Freitas (2002, p. 18), afirmam que “não há um tipo de grupo ideal. O que determina o sucesso de um grupo não é quem são os seus membros, mas em que medida trabalham bem juntos.”.

De forma bastante resumida, a principal vantagem na formação de grupos homogêneos prende-se com a facilidade da tarefa de acompanhamento por parte do educador, uma vez que as crianças estarão em níveis similares de desenvolvimento e com capacidades de aprendizagem relativamente equiparadas. Em relação aos grupos heterogêneos, estes permitirão “estimular os menos aptos e não prejudicarão os melhores, para além de não permitirem o isolamento social dos primeiros” (Freitas & Freitas, 2002, p. 17). Nesta opção haverá o receio de que as crianças com maior facilidade de aprendizagem possam sair prejudicadas na aplicação de trabalhos de grupo, contudo Slavin refere que esse receio não tem razão de ser, uma vez que “a aprendizagem cooperativa dispõe de técnicas apropriadas para não prejudicar quem aprende com mais facilidade.” (Freitas & Freitas, 2002, p. 18), tais como a definição de papéis entre as crianças, a responsabilização individual e de grupo, o processo de avaliação contínua e, caso necessário, a intervenção do educador.

## 2.7. Regras de funcionamento dentro do grupo

Dentro do grupo as regras de funcionamento devem encorajar a trabalhar cooperativamente, permitindo que se desenvolvam as capacidades de “comunicar, gerir conflitos, construir e manter uma relação de confiança com os colegas.” (Soares, 2014, p. 24).

Pato (1995, p. 50) considera que as principais normas para o bom funcionamento do grupo devem ter em conta a distribuição das tarefas, a mobilidade de papéis, o volume e o tom de voz durante o trabalho, o tempo e o respeito pelas ideias dos outros. Bonals (2000, pp. 45-50) considera que essas regras devem servir para incluir, valorizar, criar vínculo, respeitar e ajudar.

## 2.8. Papel do educador na gestão do grupo de trabalho

Ao longo do processo de implementação de técnicas de aprendizagem cooperativa, o educador deve fazer uso do conhecimento que tem das crianças, dos seus fatores pessoais e sociais e deve conjugar com estes os fatores relativos ao ambiente de aprendizagem (relacional e/ou espacial). Os papéis do educador situam-se no processo de formação dos grupos, na atribuição de papéis às crianças e explicação clara das tarefas, na preparação e planificação das atividades, na atribuição da autonomia das crianças e na avaliação das aprendizagens e das competências sociais.

Lopes e Silva resumem os papéis do educador nos seguintes:

formar os grupos e treinar competências sociais
ensinar os papéis a desempenhar e verificar a sua compreensão
preparar as atividades e prever uma organização que possibilite uma grande autonomia às crianças;
apresentar a atividade, atribuir as responsabilidades, explicar a tarefa, precisar os comportamentos esperados
enunciar os critérios de sucesso que o educador observará durante a realização da actividade
avaliar os comportamentos sociais esperados e as aprendizagens realizadas

Quadro 6 - Papéis do educador (Fonte: Lopes e Silva, 2008, p. 32)

O papel do educador, para além destas competências técnicas, deve ser o de promover um equilíbrio participativo de cada criança. Para isso, Bonals sugere que o educador tenha em conta um conjunto de aspetos: deve justificar o uso e a importância da cooperação, deve garantir a implicação de todos os elementos na tarefa e deve intervir na organização, dinamização e seleção das tarefas (Bonals, 2000, p. 35).

O mesmo autor considera que durante a execução da tarefa em grupo, o papel do educador deve passar por manter as condicionantes positivas e promover mudanças em aspetos disfuncionais. Assim, deve dar atenção aos processos e aos resultados; deve ter uma compreensão positiva das aprendizagens, dando ênfase aos conhecimentos adquiridos e obstáculos ultrapassados; e deve ser um importante veículo na regulação da aquisição das competências sociais das crianças.

Ainda, valorizando as competências sociais do educador, Vasconcelos (1997, pp. 166-174) destaca o sentido da autoestima, o sentido da relação com os outros e o sentido da empatia. Estas três dimensões conferirão à criança um conjunto essencial de aprendizagens sociais, emocionais e intelectuais, tais como a capacidade de “adotar comportamentos pró-sociais”; de conhecer o sentido da “mutualidade” e de que o outro existe; ou de desenvolver o trabalho do quotidiano através de uma “interação positiva” e de “interdependência”.

Para Vasconcelos a participação deve ser entendida como um processo e deve ser orientada de forma a se poder gerar conhecimento e a se transferir para a criança a responsabilidade de gerir a resolução dos problemas, sendo que este processo “requer do professor muita sensibilidade, conhecimentos e respeito pelo processo individual de cada criança.” (1997, p. 36).

Lopes e Silva dividem os papéis do educador na aprendizagem cooperativa em três fases: pré-implementação, implementação e pós-implementação. O quadro seguinte indica os comportamentos e atitudes que o educador deve ter em cada uma das fases.

<b>Pré-Implementação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— - especificar os objetivos</li> <li>— - determinar o tamanho do grupo e distribuir as crianças</li> <li>— - atribuir papéis aos elementos do grupo</li> <li>— - arranjo ou disposição da sala</li> </ul>
--------------------------	---



	<ul style="list-style-type: none"> <li>— - planificar materiais para promover a interdependência</li> <li>— - distribuir tarefas</li> <li>— - estabelecer os critérios de sucesso</li> <li>— - estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade</li> <li>— - estabelecer os comportamentos desejados</li> </ul>
<b>Implementação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- controlar o comportamento</li> <li>- intervir se necessário</li> <li>- prestar ajuda</li> <li>- elogiar</li> </ul>
<b>Pós-Implementação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- promover o encerramento através da síntese</li> <li>- avaliar a aprendizagem</li> <li>- refletir sobre o trabalho desenvolvido</li> </ul>

Quadro 7 - Fases da aprendizagem cooperativa e papel do educador (Fonte: Lopes e Silva, 2009, pp. 54-66)

Durante as três fases de implementação do trabalho em aprendizagem cooperativa – antes, durante e depois – o papel do educador é distinto no que respeita à sua intervenção. Se na fase que antecede a implementação, o educador começa por ser um dos principais intervenientes, ao definir objetivos, distribuir tarefas, estruturar o trabalho e definir critérios, durante a fase de implementação e de pós-implementação do trabalho, a sua intervenção deve se restringir ao mínimo necessário, dando todo o protagonismo às crianças, passando o seu papel por ser um elemento motivador e promotor do dinamismo na execução da tarefa.

## 2.9. A Arte

### 2.9.1. A Arte na promoção da cooperação e de outras competências sociais

Ferreira (2009) defende que a arte é “catalisadora, abrangente e diversificada”, uma vez que permite uma educação “transversal e única”. Desta forma, ela conduz a uma panóplia de possibilidades educativas, permitindo o despoletar de novas aprendizagens e levando a criança a conhecer as suas próprias capacidades criadoras, o que leva a um maior autoconhecimento por parte da criança.

Nesta mesma linha de pensamento, Spodek e Sarancho (1998) asseveram que a arte é veículo de comunicação para o que há de humano em cada um de nós. Sendo assim, ela desperta a aprendizagem porque permite chegar ao interior de cada indivíduo, a um “lugar” que se encontra longe do domínio da ciência – “o espírito, o reino dos sonhos, do afeto, da ousadia e da dedicação” (p. 352). Desta forma, os autores afirmam que a arte promove a individualidade e a criatividade, sendo que, no que respeita à educação de infância, surge como um veículo indispensável para despoletar a sensibilidade e o lado criativo de cada criança.

Assim, Santos (1989) refere que a expressão artística afigura-se como essencial na Educação pré-escolar, considerando que esta é precisamente a faixa etária em que a espontaneidade e autenticidade expressivas surgem com mais naturalidade e frequência. Desta forma, Ferreira (2009) considera fundamental que se proporcione à criança o contacto com as mais variadas formas de expressão artística, para que esta possa desenvolver competências neste âmbito.

Esta autora considera ainda que a arte pode assumir as mais variadas formas de expressão (plástica, musical, pessoal, entre outras), e que esta assume-se como um meio privilegiado da criança comunicar, não sendo necessário que, tal como frisa Santos (1989) citando Dottrens, a escola transforme todos os alunos em artistas.

O que se deve privilegiar, então, no âmbito da Educação de Infância é a expressão livre de pensamentos, a exteriorização do mundo interior, para que se promova um desenvolvimento integral e harmonioso da criança (Ferreira, 2009). A arte vai permitir que a criança desenvolva o espírito crítico, o pensamento reflexivo e a capacidade de se exprimir. Com efeito, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) “A Arte, como forma de apreender o Mundo, permite

desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura” (p.141). Para além do desenvolvimento crítico e criativo do pensamento, a arte, como forma de expressão cultural, explora e transmite novos valores, respeitando simultaneamente as divergências existentes. Parte-se, assim, do princípio que a arte é fundamental para uma educação completa do cidadão e que é um fator de dinamização e expressão cultural de uma determinada comunidade. Efetivamente, “A arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela” (CNEB, 2001, p. 141).

Desta feita, o educador, no Pré-Escolar, tem um papel determinante na valorização da expressão artística. Segundo o Programa Oficial do Ministério da Educação em Portugal (2004), é importante que os docentes proporcionem experiências aos seus alunos, valorizando as descobertas e propiciando as respetivas reflexões.

Para tal, conforme o que afirma Silva (s.d.), as atividades de Expressão Artística não podem ser pensadas “de ânimo leve”, isto, é, é importante que se equacionem os objetivos pretendidos e se proporcionem aprendizagens significativas, diversas e intensas. É ainda essencial que estas se vão complexificando, sustentando-se numa base teórica forte, mas não descurando o mais importante: uma base prática ainda mais sólida.

Para além do que foi mencionado, o docente tem de ter em consideração que a expressão artística exige um clima de disponibilidade e de liberdade. Desta forma, o educador tem de respeitar o espaço artístico do aluno, observando sem interferir. Com efeito, segundo Read (1958) a expressão artística é um ato libertador das energias, as quais desencadeiam um processo de desenvolvimento integral do indivíduo.

## CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### **Apresentação**

Neste capítulo apresentamos a metodologia adotada, tendo em atenção as características da investigação-ação que estiveram sempre presentes durante a prática de intervenção e que se baseia numa perspetiva socio construtivista.

Estão também presentes os instrumentos de recolha de dados utilizados durante a investigação, dando especial atenção à observação, às notas de campo, aos diários, às grelhas de autoavaliação individual dos alunos; às gravações de áudio e às fotografias.

### **3. Opções Metodológicas**

#### **3.1. A investigação – ação**

Para a realização deste projeto foi tida em conta a metodologia de investigação-ação. Apesar de ter sempre em conta esta metodologia, tenho de mencionar que esta investigação não acarreta toda a essência da metodologia de investigação-ação, contudo, este estudo segue algumas das suas linhas orientadoras. Por essa razão podemos dizer que este estudo se torna muito próxima dessa metodologia.

Assim sendo, considero importante mencionar algumas das ideias da investigação-ação que se tornaram fundamentais na organização e estrutura deste projeto.

A metodologia de investigação – ação, tal como refere Coutinho e seus colaboradores (2009), é como “uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e reflexão crítica” (p. 360).

Apesar de ser considerado um processo cíclico ou em espiral, presenciamos duas versões da sequência formada por cada ciclo: planificação, ação, observação e reflexão, tal como nos

indica Máximo-Esteves (2008, p.21); ou planificação, ação e investigação, presente em Silva (1996, p.25).

Tendo presente estas duas opiniões, posso dizer que me identifico mais com a perspetiva de Máximo-Esteves, uma vez que a investigação tem de estar presente em todas as fases, pois a investigação não pode estar presente apenas num ciclo de intervenção, uma vez que “só existe investigação-ação se esta for entendida como um processo contínuo e dinâmico, em permanente mudança, cujo objectivo fundamental é conseguir que as escolas e a sociedade funcionem segundo padrões de justiça social cada vez mais elevados” (Grundy & Kemms, 1988, citado por Máximo-Esteves 2008,p.21).

Assim sendo, como afirma McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves,2008),

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática (p.20).

Ainda a este respeito, diz-nos Máximo-Esteves (2008) que esta metodologia caracteriza-se fundamentalmente, pelo carácter participativo, pelo impulso democrático e pelo contributo simultâneo para a mudança social e para a ciência social (p.9).

Esta metodologia permite ainda ao professor articular a teoria e a prática através do que observa no ambiente educativo, possibilitando-lhe refletir constantemente sobre as ações de forma a adaptar e determinar as melhores estratégias a utilizar (Sanches,2005).

### 3.1.2. Perspetiva Socio-construtivista

Hohman e Weikart (2011) afirmam que enquanto aprendizes ativas, as crianças “desenvolvem os seus próprios interesses, encontram as respostas para as suas próprias perguntas e partilham as suas descobertas com os outros” (p. 15).

Segundo os mesmos autores, o educador deve: “procurar os interesses das crianças; ver as situações da perspectiva da criança; partilhar os interesses das crianças com os seus pais e com o resto do pessoal educativo; planear com base nos talentos e nos interesses das crianças; responder, de forma atenta, aos interesses das crianças...” (pp. 82-85).

Estrela (1994), afirma que adotando uma prática construtivista, o professor passa a concentrar em si os seguintes papéis: “assistente de aprendizagem, moderador do trabalho de grupo, programador do currículo e analista de instituições e sistemas” (p.35).

Para a mesma autora,

“Trata-se, portanto, de um novo perfil de professor, dinâmico e interventor, que em nada se compadece com o perfil de professor rotineiro e acomodado a uma função de transmissão do saber cuja utilidade ele põe muitas vezes em causa” (p. 35).

Correia (1997) conclui que o papel do aluno, por sua vez, assemelha-se ao de um pequeno investigador e, ao mesmo tempo, de um produtor que deve conciliar trabalho individual com negociação coletiva (s. p.). Estes papéis adquiridos pelo aluno permitem-lhe realizar, tal como acontece num projeto, o projeto evolutivo de si mesmo.

### 3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados, numa investigação, é uma importante etapa e que define, de algum modo, a qualidade dos resultados obtidos no estudo realizado. Nesta investigação foram utilizados as seguintes técnicas de recolha de dados: observação, notas de campo, gravações áudio, diários, grelhas de avaliação individual das crianças e fotografias.

A observação constitui um elemento de extrema importância no desenvolvimento do trabalho de um educador. No contexto específico da educação pré-escolar as principais relações que se retiram de estudos baseados em observações situam-se normalmente na avaliação do contexto e das práticas educativas que interagem com a criança e a avaliação do nível de desenvolvimento das mesmas.

Através da observação, o educador entende o que necessita de ser alterado e procede a correções de forma contínua, uma vez que as crianças com as quais interage vão atingindo diferentes etapas do seu desenvolvimento. As atividades desenvolvidas devem ter em conta essa evolução, bem como outros fatores influenciadores ou condicionantes da participação da criança.

Nesta investigação, a observação realizada foi uma “observação participada”, correspondendo a uma observação em que o educador “poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, consequentemente, sem perder o respetivo estatuto.” (Estrela, 1994, p. 35). No decurso da atividade e da observação realizada, a educadora prestou auxílio às crianças, adaptou estratégias e alterou procedimentos, de modo a melhor alcançar objetivos definidos e a recolher mais informações.

Decorrente da observação e não só, as notas de campo representam um importante recurso de recolha de dados. O educador observa e regista as informações relevantes. Esse registo deve se fazer auxiliar de métodos estruturados que devem guiar a observação e a avaliação. Bogdan e Biklen dão especial relevância a esta técnica de recolha de dados, considerando que para que uma investigação seja de sucesso, esta deve incluir e basear-se em “notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (2006, p. 150). O registo das notas pode ocorrer no preciso momento em que a situação digna de registo ocorre ou num momento após essa ocorrência, dependendo de fatores como a oportunidade em fazer o registo ou o facto desse registo poder representar inibição ou influência na naturalidade das ações. De qualquer das formas e de maneira a que esta técnica cumprisse o propósito de “disponibilizar as narrações que se produzem no contexto de forma mais precisa e completa possível” (Latorre, 2004, p. 58), a educadora fez-se acompanhar sempre de um pequeno bloco de notas.

Outros importantes instrumentos de recolha de dados e que apoiam e complementam as informações obtidas através da observação e das notas de campo, são as gravações áudio e a fotografia. As primeiras permitiram à educadora complementar os registos efetuados e, acima de

tudo, trouxeram um maior valor, uma vez que dão espaço à reflexão sobre a ação, apesar de consumirem bastante tempo para a sua análise e transcrição. As fotografias, por sua vez, permitem o registo icónico dos espaços e dinâmicas implementadas, dando oportunidade à educadora de avaliar aspetos como a disposição da sala, a distribuição de objetos e mesmo as relações interpessoais entre as crianças.

Uma outra técnica utilizada nesta investigação para a recolha de dados foi a elaboração de diários a partir das gravações de áudio e das notas de campo. Estes diários, seguindo a orientação de Máximo-Esteves, procuraram “reproduzir com a maior exatidão possível o que acontece” (2008, p. 89) e incluíram reflexões sobre a atividade, a metodologia utilizada, a participação das crianças e dinâmica desenvolvida. Abordaram também aspetos a melhorar e sugestões de boas práticas. Desta forma, constituíram um importante papel no processo de avaliação contínua e de melhoria constante nas tarefas de aprendizagem-ensino.

Por fim, foi feito também recurso à aplicação de uma grelha de avaliação individual de cada criança em cada atividade esta ferramenta contribuiu e muito para verificar a evolução de cada criança à medida que o tempo ia passando, bem como as principais dificuldades de cada criança relativamente ao que se estava a investigar, nomeadamente o seu comportamento e intervenção durante o trabalho cooperativo (ver a grelha em anexo 2).



### 3.3. Intervenção pedagógica – da construção à avaliação

Neste ponto serão apresentadas todas as atividades que fazem parte do projeto de investigação.

Para além da descrição das atividades, estão também mencionados os materiais, os objetivos, a data e a avaliação geral do comportamento, e do envolvimento dos alunos em cada atividade. Através da avaliação podemos verificar as aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo das atividades, tendo em conta os objetivos pretendidos.

Toda a informação aqui presente foi recolhida através de todos os instrumentos de recolha de dados já referidos no capítulo anterior e dos diálogos efetuados pelas crianças, verificando-se uma evolução dos mesmos no que respeita à cooperação.

### 4. Atividades implementadas no projeto de intervenção e de investigação

	1ª Atividade - A minha escultura
Data	15 De abril de 2015
Objetivos	Criar as suas próprias esculturas, através da modelagem e manipulação de um material para o efeito (pasta de modelar); Desenvolver a expressão pessoal, a imaginação, a sensibilidade e a motricidade fina; Respeitar os colegas e as regras de comportamento; Comunicar de forma clara e dar a sua opinião; Estabelecer uma boa relação com os colegas de grupo; Cooperar com todos os colegas de grupo; Partilhar os materiais com os colegas.
Recursos	<b>Material:</b> Fotografias de peças de cerâmica de Joan Miró; Material que permita fazer as esculturas (pasta de modelar).

	<p><b>Humanos</b></p> <p>Crianças;</p> <p>Educadora;</p> <p>Estagiárias.</p>
<b>Síntese de desenvolvimento</b>	<p>Em grande grupo, foi estabelecido um diálogo com as crianças sobre: o que é uma obra original e uma reprodução/cópia.</p> <p>De seguida, mostramos várias peças de cerâmicas feitas por Joan Miró, artista que estávamos a trabalhar nessa semana.</p> <p>Ainda na sequência do diálogo, perguntamos às crianças que materiais poderíamos utilizar para fazerem a réplica daquelas esculturas, uma vez que as crianças manifestaram vontade de o fazer, à qual responderam “barro e pasta de modelar”.</p> <p>Depois desse diálogo, as crianças foram para as mesas de pequeno grupo e cada criança criou a sua peça.</p> <p>Esta atividade foi dividida em dois momentos, o primeiro na concretização da peça, e o segundo na decoração da mesma.</p> <p>Durante a concretização do trabalho nas mesas de pequeno grupo, verifiquei que a criança mais nova, o Rodrigo, estava com algumas dificuldades, dizendo que: “a pasta de modelar é dura”; “é difícil fazer a flor”; “não consigo”.</p> <p>As restantes crianças estavam interessadas em fazer o seu trabalho e não lhe ligavam nenhuma, acabando mesmo por se rirem dele e comentavam: “O Rodrigo não sabe fazer nada”.</p> <p>Quando ouvi este comentário intervim dizendo: “Não sabe fazer nada? Porque acham isso?”.</p> <p>Uma das crianças do grupo disse: “Porque ele está sempre a dizer que não quer fazer e que não sabe fazer?”.</p> <p>Eu voltei a intervir e disse: “Então temos de o ajudar, ele é mais pequenino, ninguém sabe tudo e ele está a aprender, não acham?”.</p> <p>Diz a Maria Miguel: “Eu não ajudo porque depois não faço o meu trabalho”.</p> <p>Enquanto as crianças estavam a falar sobre o seu trabalho, o Rodrigo estava a observar o trabalho das crianças mais velhas e ia imitando os seus gestos e a sua forma de modelar a pasta de modelar.</p>

	<p>Ao ver que nenhuma criança se voluntariava para ajudar o Rodrigo, eu sugeri que fosse o Rodrigo a pedir ajuda ao menino que estava a sua beira sentado; então o menino disse: “ Podes-me ajudar, David?”, e o David respondeu: “Sim”. O Rodrigo ao ouvir o “sim” do David ficou todo contente.</p>
<b>Avaliação geral</b>	<p>Neste trabalho, verificou-se que as crianças não manifestaram comportamentos solidários, uma vez que viram que o Rodrigo estava com muita dificuldade e não se voluntariaram para o ajudar.</p> <p>Constatou-se ainda que as crianças tiveram comportamentos egoístas, e não partilhavam o material.</p> <p>Para além disso, as crianças manifestaram também um comportamento inadequado, levantando-se sem autorização, falavam alto e respondiam mal uns aos outros, revelando assim que não sabem trabalhar em equipa/grupo.</p>

<b>2ª Atividade - Blocos Lógicos</b>	
<b>Data</b>	16 de abril de 2015
<b>Objetivos</b>	<p>Explorar os Blocos Lógicos: observar e comparar os seus diferentes atributos, espessura e tamanhos;</p> <p>Interagir com os colegas;</p> <p>Respeitar os colegas e as regras de comportamento;</p> <p>Comunicar de forma clara e dar a sua opinião;</p> <p>Estabelecer uma boa relação com os colegas de grupo;</p> <p>Cooperar com todos os colegas de grupo;</p> <p>Partilhar os materiais com os colegas.</p>
<b>Recursos</b>	<p><b>Material:</b></p> <p>1 Caixa de Blocos Lógicos;</p> <p>Cartas de classificação dos Blocos Lógicos;</p> <p>3 Folha A3 com as tabelas.</p> <p><b>Humanos</b></p> <p>Crianças;</p> <p>Educadora;</p>

	Estagiárias.
<b>Síntese de desenvolvimento</b>	<p>Foi realizada uma atividade matemática em pequeno grupo, com os blocos lógicos. Inicialmente as crianças exploraram o material livremente podendo construir formas (casas, barcos,...) usando a própria criatividade, observando e comparando livremente as cores, os tamanhos e as formas dos mesmos.</p> <p>Tal como já mencionei, este trabalho foi feito em pequeno grupo, cujo um dos objetivos era que as crianças dialogassem entre si de forma a enriquecer vocabulário sobre as características físicas de cada bloco. Desta forma pretendia-se que as crianças falassem dos seus trabalhos individuais aos restantes membros do grupo, trabalhando assim a comunicação matemática (uma das capacidades transversais ao ensino da mesma), o que infelizmente não se verificou, uma vez que as crianças dialogaram muito pouco entre si sobre o trabalho que estavam a realizar.</p> <p>Durante esta exploração, o grupo onde eu estive presente mostrou-se motivado, alegre e criativo, no entanto, tiveram comportamentos egoístas. Esses comportamentos verificaram-se quando eu coloquei todas as figuras geométricas em cima da mesa e as crianças mais velhas não esperaram que os mais novos pegassem, foram mais rápidos e apanharam as peças quase todas para si, ficando os mais novos apenas com uma ou duas figuras geométricas.</p> <p>Ao verificar este comportamento, disse-lhes que esse comportamento não é correto e que cada um deveria pensar que todos temos os mesmo direitos e que não é por uns serem mais rápidos que os outros que vão pegar nas peças todas e não vão deixar nenhuma, ou muito poucas para os outros. Depois deste diálogo, perguntei-lhes de que forma seria mais correto para que todos conseguissem pegar nas figuras geométricas de forma a ficarem com um número igual, e o Duarte respondeu – “Acho que devíamos pegar numa figura de cada vez, eu pego numa, depois a Alice noutra, depois a Maria Miguel noutra, depois o David noutra e o Rodrigo noutra. Quando chegar a mim outra vez eu pego noutra e fazemos igual. À primeira vez, acho que assim é justo, não achas Jacinta?” E eu respondi, “Acho que sim Duarte, e tu o que achas?” ; todos responderam que achavam certo assim.</p> <p>No decorrer desta atividade, o Rodrigo (menino de 3 anos), voltava a dizer “Não consigo”, quando lhes foi pedido para utilizarem as figuras geométricas para construírem o que quisessem.</p>

Para tentar desmistificar esta “ideia” e perceber o que ele pretendia fazer, fiz-lhe várias perguntas, como: “O que queres construir, Rodrigo?”, e ele disse “uma casa”; depois voltei a perguntar: “A casa em que estás a pensar será que é retangular?”; “E a casa que estás a pensar fazer tem telhado?”, mas ele muito pensativo não dizia nada.

Como esta criança estava a ter muitas dificuldades em concretizar este exercício, achei melhor mostrar-lhe uma casa, então como da janela da sala vemos uma casa, eu peguei nele ao colo e mostrei-lhe a casa deixando que ele observasse bem, possibilitando assim uma observação direta do que ele pretendia concretizar.

Depois, comecei a colocar algumas limitações a todos os elementos do grupo, dizendo “ agora coloquem as figuras geométricas todas no centro da mesa e só pegam em duas, e vão tentar construir alguma coisa só com essas duas peças, depois com três, de seguida com quatro e assim sucessivamente. Quando eu disse com duas, o Rodrigo pegou logo num triângulo e num retângulo, e conseguiu construir a casa que tanto queria; então ficou todo contente, dizendo “Jacinta, consegui fazer uma casa”, e eu respondi “Boa Rodrigo, vês como consegues, que linda casa”, e ele todo contente e valorizado, sai da cadeira, vai junto da educadora dizer “oh professora Teresa, eu fiz uma casa”; a educadora veio ver e disse “que linda casa Rodrigo, vês como tu consegues”. A partir deste momento, verificou-se que o Rodrigo se sentiu muito mais motivado e alegre e depois fez outra casa e disse “Jacinta, fiz duas casas”, e eu respondi “Muito bem, Rodrigo, que lindas casas, de que figuras geométricas precisaste para construir essa casa?”, mas ele não sabia dizer, mas o Duarte (menino de 6 anos) que estava sentado ao lado dele, chegou-se para a beira dele e disse-lhe ao ouvido, o Rodrigo começou-se a rir e disse “ triângulos e retângulos”, depois eu disse “o Duarte foi teu amigo, ajudou-te, diz-lhe obrigada”, ele disse “obrigado Duarte”. Durante esta tarefa verificou-se muita cooperação entre as crianças, sendo que as crianças de 6 anos ajudaram muito o Rodrigo.

Posteriormente a esta exploração, as crianças realizaram uma atividade de contagem das figuras geométricas e fizeram esse registo numas tabelas que nós estagiárias preparamos previamente.

Durante esse registo, também foi estimulada a entre ajuda, uma vez que o Rodrigo e a Maria Miguel, as duas crianças do grupo mais novas estavam com alguma dificuldade em escrever os números. Então eu sugeri as crianças mais velhas ensinassem as mais novas a escrever.

<b>Avaliação geral</b>	<p>Apesar de se verificar uma ligeira evolução na qualidade da participação das crianças em relação à atividade anterior, foi possível perceber que as competências sociais e de relacionamento interpessoal ainda estão pouco desenvolvidas nos sujeitos.</p> <p>A educadora, ao observar a ocorrência de atitudes desajustadas das crianças, aproveitou essa situação e corrigiu-as, indicando o que estava mal e pedindo que as crianças apresentassem soluções para o problema que se estava a verificar. De facto, algumas crianças deram sugestões que acabaram por ser levadas a cabo, o que enriqueceu a aprendizagem cooperativa.</p> <p>Em síntese, pode-se afirmar que a evolução das competências das crianças aconteceu nesta atividade, contudo, esteve muito dependente da intervenção da educadora.</p>
------------------------	---

<b>3ª Atividade - Construção do puzzle da Frida Kahlo</b>	
<b>Data</b>	29 de abril de 2015
<b>Objetivos</b>	<p>Respeitar os colegas e as regras de comportamento;</p> <p>Comunicar de forma clara e dar a sua opinião;</p> <p>Estabelecer uma boa relação com os colegas de grupo;</p> <p>Cooperar com todos os colegas de grupo;</p> <p>Partilhar os materiais com os colegas.</p>
<b>Recursos</b>	<p><b>Material:</b></p> <p>Peças do puzzle;</p> <p>Fotografias de Frida Kahlo.</p> <p><b>Humanos</b></p> <p>Crianças;</p> <p>Educadora;</p> <p>Estagiárias.</p>
<b>Síntese de desenvolvimento</b>	<p>Uma vez que todas as crianças manifestaram um gosto particular por construir puzzles, achamos pertinente realizar uma atividade de reconhecimento da fotografia de uma das artistas que iríamos abordar, a Frida Kahlo através da construção de um puzzle.</p> <p>Para desenvolver esta atividade, as crianças foram distribuídas por pequenos grupos, depois entregamos um puzzle por grupo e as crianças tiveram de construí-lo em conjunto.</p>

	<p>Rapidamente percebi que o grupo focal de cinco elementos que estou a investigar demonstrou comportamentos egoístas, não querendo partilhar as peças do puzzle umas com as outras. Assim, mal eu coloquei as peças no centro da mesa, os alunos mais velhos pegaram de imediato nas peças e não deixavam que ninguém visse as suas peças.</p> <p>Apercebendo-me deste comportamento, tive de intervir dizendo: “Como é que vocês vão construir o puzzle se cada um pegou em peças e agora não deixam que os outros as vejam?”; “Assim não vão conseguir construir, não achas?”.</p> <p>E o David disse: “mas o Duarte e a Alice não nos deixam ver as peças” e eu voltei a intervir e disse: “ então eu acho que é melhor colocar as peças todas no meio da mesa e depois vão vendo as peças que encaixam umas nas outras de forma a construírem a fotografia da Frida”.</p> <p>Depois sugeri: “O que acham de escolhermos um responsável que monta o puzzle e os restantes procuram as peças e vão-lhe dando?”, e as crianças disseram: “é boa ideia, Jacinta”. Depois escolheram a Maria Miguel para ficar com essa tarefa.</p> <p>No fim, todas as crianças concordaram que a construção do puzzle se tornou muito mais fácil quando escolheram a responsável, tal como diz o Duarte: “assim foi mais fácil, porque enquanto nós víamos as peças, a Maria Miguel ia vendo se elas encaixavam e se fazia sentido, e todos conseguíamos ver e dar opinião”.</p>
--	--

<p><b>Avaliação geral</b></p>	<p>Nesta atividade verificou-se muita dificuldade, por parte das crianças, em respeitar a opinião dos outros e em ter uma participação adequada na atividade, assistindo-se a comportamentos egoístas e à ausência de uma atitude de disponibilidade para ajudar os colegas.</p> <p>O papel do educador foi, aqui, essencial e pautou-se pela atribuição de papéis às crianças dentro do grupo. Na prática, uma das crianças foi nomeada responsável pela montagem do puzzle, enquanto as restantes procuravam as peças e entregavam-nos a esse colega. A nomeação da criança responsável foi realizada através de uma eleição com a participação de todas as crianças.</p> <p>Apesar da atividade se ter iniciado e desenvolvido de forma desadequada, esse fator serviu de alavanca para mudanças positivas e aprendizagens psicossociais relevantes para os intervenientes, como a capacidade de interajuda, de assumir responsabilidade e funções dentro de um grupo e de espírito comum, podendo as crianças perceber que o sucesso dos outros é, também o seu sucesso.</p>
-------------------------------	--



	<b>4ª Atividade - Construção do meu fruto preferido com pasta de farinha / e pintura do lençol</b>
<b>Data</b>	7 de maio de 2015
<b>Objetivos</b>	<p>Desenvolver a imaginação;</p> <p>Respeitar os colegas e as regras de comportamento;</p> <p>Comunicar de forma clara e dar a sua opinião;</p> <p>Estabelecer uma boa relação com os colegas de grupo;</p> <p>Cooperar com todos os colegas de grupo;</p> <p>Partilhar os materiais com os colegas.</p>
<b>Recursos</b>	<p><b>Material:</b></p> <p>Obra “Viva la Vida, Melancias de Frida Kahlo”</p> <p>Lençol branco;</p> <p>Tintas;</p> <p>Pinceis;</p> <p>Farinha;</p> <p>Água;</p> <p>Sal.</p> <p><b>Humanos</b></p> <p>Crianças;</p> <p>Educadora;</p> <p>Estagiárias.</p>
<b>Síntese de desenvolvimento</b>	<p>Ainda na sequência de atividades relacionadas com a artista Frida Kahlo foi mostrado às crianças em grande grupo uma outra pintura intitulada de “Viva la Vida, Melancias de Frida Kahlo”. Posteriormente, colocamos-lhes algumas questões, como: “o que se vê nesta pintura?”; “de que fruto gostam mais?”; “de que cor são as melancias?”; “Qual a forma das melancias?”; “Estão todas inteiras?”. À medida que lhe íamos fazendo as perguntas as crianças iam dando a sua opinião. Durante este diálogo as crianças foram participativas e perspicazes nas suas respostas.</p> <p>De seguida falamos sobre a variedade de frutas que existe, mencionando que cada fruta tem a sua diversidade de cores, formas, cheiros e sabores; conceitos de “grande” e “pequeno” e “maior” e “menor”. Para além destas características, alertamos ainda as</p>

	<p>crianças para o facto de a fruta ser um alimento muito saudável e que se deve comer todos os dias. Perante esta conversa, uma criança de 6 anos, a Alice Pereira disse “devemos comer 5 peças de fruta por dia”, percebe-se portanto que esta criança tem plena consciência do bem que a fruta faz à saúde.</p> <p>Durante este diálogo cada criança disse ainda qual o seu fruto favorito, e nós estagiárias fomos escrevendo as suas respostas.</p> <p>Posteriormente ao diálogo, as crianças foram separadas em três grupos. Dois grupos fizeram pasta de farinha e de seguida construíram frutos com a mesma, e um grupo começou a pintar um lençol, desenhando o seu fruto preferido. Os grupos foram rodando, para que todas as crianças tivessem oportunidade de participar nas duas atividades.</p> <p>Estas duas atividades foram desenvolvidas fora da sala de atividades, ou seja foram realizadas no coberto, pois achamos que era o melhor local para se desenvolverem, uma vez que tem muito espaço e as crianças puderam sair um pouco da rotina habitual, podendo estar mais descontraídas e à vontade. Foi uma atividade que correu muito bem, pois as crianças nunca tinham feito pasta de farinha e ficaram muito entusiasmadas quando estavam a amassar a farinha com a água, bem como na construção dos frutos que ficaram muito bonitos, percebendo-se que têm vindo a desenvolver a motricidade fina. A atividade “pintar num lençol” também foi muito bem conseguida, pois as crianças estavam motivadas e cheias de vontade para pintar no lençol, uma vez que também nunca o tinham feito. Notou-se um certo nervosismo por parte das crianças do primeiro grupo, pois não sabiam como começar a pintar, uma vez que este era de dimensões muito superiores às que estas estão habituadas a pintar. Também o facto de ser a primeira vez a desenvolver este tipo de atividade, as crianças estavam muito inseguras não sabendo se estavam a fazer bem ou mal, então estavam sempre a perguntar: “está bem assim?”; “posso pintar aqui?”; “faço grande ou pequeno?”, entre outras.</p> <p>Durante estas duas atividades foi clara uma evolução em termos de ajuda mútua. Observei tanto as crianças mais velhas a ajudar as mais novas como as mais novas a ajudar as mais velhas, notando-se uma grande cumplicidade.</p>
--	--

<b>Avaliação geral</b>	<p>Nesta quarta atividade verificaram-se melhorias nos aspetos da quantidade e qualidade da participação ativa das crianças na tarefa e nas competências de relacionamento interpessoal.</p> <p>O desenvolvimento das fases da atividade decorreu de forma bastante positiva e com uma participação motivada por parte das crianças. Esta evolução foi notória pelo facto de terem sido atingidos, de forma clara, os objetivos mais técnicos determinados para esta atividade, como o desenvolvimento do sentido estético, a criatividade, a comunicação e a cooperação. Foi especialmente visível uma clara evolução em termos de ajuda mútua, de capacidade de perceção da realidade a partir do outro e de adaptação a esse fator.</p>
------------------------	--

<b>5ª Atividade - Jogo caça ao tesouro / construção do instrumento musical</b>	
<b>Data</b>	20 de maio de 2015
<b>Objetivos</b>	<p>Entender e respeitar as regras do jogo;</p> <p>Colaborar com os colegas;</p> <p>Relacionar as partes do tesouro encontradas, para que percebam que aquelas peças têm como objetivo a construção de um instrumento musical específico;</p> <p>Respeitar os colegas e as regras de comportamento;</p> <p>Comunicar de forma clara e dar a sua opinião;</p> <p>Estabelecer uma boa relação com os colegas de grupo;</p> <p>Cooperar com todos os colegas de grupo;</p> <p>Partilhar os materiais com os colegas.</p>
<b>Recursos</b>	<p><b>Material:</b></p> <p>Cola;</p> <p>Pedaços de tecido;</p> <p>8 Cones de educação física;</p> <p>6 Arcos de ginástica;</p> <p>Cartões com as pistas;</p> <p>Folhas brancas A4;</p> <p>Lápis de carvão.</p>

	<p><b>Humanos</b></p> <p>Crianças; Educadora; Estagiárias.</p>
<b>Síntese de desenvolvimento</b>	<p>Foi desenvolvida uma atividade intitulada de “Caça ao tesouro”. Esta atividade é um jogo que se realizou em pequenos grupos.</p> <p>Iniciou-se na sala de atividades, onde as estagiárias explicaram as regras para todos os grupos. Depois conforme as pistas apresentadas, cada grupo seguia o seu trajeto.</p> <p>Em cada estação havia um tesouro, e as crianças tinham de o procurar. Em algumas estações tinha também algumas provas para estas realizarem.</p> <p>Verifico que este jogo deveria ter sido organizado de outra forma, ou seja, inicialmente a explicação que foi dada deveria ter sido mais explícita, pois quando iniciamos o jogo algumas crianças estavam um pouco “perdidas”, sem saber o que fazer. Deste modo, se tivéssemos explicado com mais pormenor as regras do jogo, esta situação não se verificaria.</p> <p>Deveríamos também ter colocado provas com um nível de dificuldade superior para as crianças finalistas, uma vez que estas se tornaram fáceis para estes.</p> <p>Assim, esta atividade serviu para pensarmos sobre estes aspetos, refletindo sobre eles de modo a que para uma próxima atividade deste género estes aspetos sejam melhorados.</p> <p>Contudo, as crianças estiveram permanentemente ativas e motivadas para realizar as provas propostas e para descobrir o que cada tesouro continha, demonstrando por isso interesse em realizar esta atividade.</p> <p>Com os tesouros encontrados, as crianças ainda em grupo deram início à construção do instrumento musical que acharam que seria possível construir com o material encontrado.</p> <p>Nesta atividade, as crianças do grupo focal com que estou a desenvolver a investigação mostraram-se muito motivadas e empenhadas na construção do mesmo, verificando-se a entreaajuda entre todos.</p>

<b>Avaliação geral</b>	<p>Nesta atividade verificou-se um elevado índice de motivação por parte das crianças. O dinamismo verificado durante a sua implementação potenciou a concretização dos principais objetivos definidos para a mesma, tanto os objetivos ligados a competências de aprendizagem curriculares, como os objetivos de dimensão psicológica, social e emocional.</p> <p>Com o decorrer das atividades em pequeno grupo, as crianças começaram a demonstrar grandes melhorias, tanto a nível de comportamento, como a nível de cooperação entre pares. Posso constatar ainda que a ajuda entre pares tem melhorado muito a confiança, autonomia e a autoestima das crianças, trazendo assim, efeitos muito positivos na vida e na aprendizagem destas crianças.</p> <p>As orientações curriculares para a educação pré-escolar, (1997) referem que: " A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social"(p.53).</p>
------------------------	--

<b>6ª Atividade - Jogo "à caça dos resíduos"</b>	
<b>Data</b>	27 de maio de 2015
<b>Objetivos</b>	<p>Desenvolver, em grupo, estratégias vencedoras;</p> <p>Respeitar os colegas e as regras de comportamento;</p> <p>Comunicar de forma clara e dar a sua opinião;</p> <p>Estabelecer uma boa relação com os colegas de grupo;</p> <p>Cooperar com todos os colegas de grupo.</p>
<b>Recursos</b>	<p><b>Material:</b></p> <p>Ecopontos;</p> <p>Resíduos;</p> <p>Mesa;</p> <p>8 Cones de educação física;</p> <p>6 Arcos de ginástica.</p> <p><b>Humanos</b></p> <p>Crianças;</p>

	<p>Educadora;</p> <p>Estagiárias.</p>
<b>Síntese de desenvolvimento</b>	<p>Uma vez que o projeto do agrupamento está relacionado com a sensibilização do ambiente, achamos pertinente desenvolvemos um diálogo com as crianças sobre este tema. Assim, fizemos-lhes algumas questões como: “Quem sabe o que é a reciclagem?”; “ Quem faz a reciclagem em casa?”; “Quantos ecopontos existem?”: Como se chamam?”; De que cor são?”; O que podemos colocar em cada um deles?”</p> <p>Durante este momento de grande grupo, verifiquei que as crianças com que costumo trabalhar em pequeno grupo, ou seja, o David (menino de 5 anos), Duarte (menino de 6 anos), Alice Pereira (menina de 5 anos), Maria Miguel (menina de 4 anos) foram as crianças que participaram mais, sendo que o Rodrigo (menino de 3 anos), que pertence também ao grupo, não fez qualquer comentário. Através das respostas das crianças, verifiquei também, que nenhuma criança faz a reciclagem em casa.</p> <p>Após este diálogo, explicamos às crianças que iríamos fazer com elas um jogo para por em prática algumas coisas que estivemos a conversar. Então, começamos por dizer que as crianças iriam estar divididas em três grupos (os grupos que costumam trabalhar).</p> <p>Depois, dissemos-lhes que no coberto estariam três cones, e que esses cones representariam o ponto de partida de cada criança de cada equipa. Explicamos ainda que haveria também uma mesa com muitos objetos (lixo) que seriam para colocar no ecoponto correto, ou no cesto do lixo orgânico.</p> <p>Depois da explicação, as crianças dirigiram-se para o local do jogo (coberto) e demos início ao jogo.</p> <p>Para chegarem até a mesa onde continha o lixo orgânico e reciclável, as crianças tinham de obedecer a algumas indicações dadas pelas estagiárias, por exemplo: correr; saltar ao pé-coxinho; saltos a canguru; saltos a sapo. Como verificamos que estas indicações estavam a ser fáceis, decidimos introduzir outros materiais que dificultassem um pouco mais, então colocamos vários cones, e as crianças tinham que realizar as indicações dadas tal como já referi, mas em zig zag contornando os cones.</p> <p>Verificando ainda, que para algumas crianças estas tarefas ainda era fáceis, decidimos introduzir arcos, e desta forma, as crianças mais pequeninas já não conseguiam realizar as provas indicadas. Então, decidimos que só os mais velhos e os que conseguissem é que levavam o arco e faziam as provas com ele.</p>

<b>Avaliação geral</b>	<p>As crianças demonstraram muito interesse, motivação, alegria e cooperação entre os elementos do seu grupo, batendo palmas e chamando pelo colega que estava em jogo. Através dos comportamentos manifestados pelas crianças, percebeu-se que estas gostaram muito da atividade, estando sempre em grande desenvolvimento motor.</p> <p>Assim, verificamos que a expressão motora possibilita integrar atividades de aprendizagem, de forma cativante e motivadora para as crianças. Tal como afirmam as Orientações para a educação pré-escolar (1997),</p> <p>“(…), os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.</p> <p>Todas estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem, (p.59)”</p> <p>Segundo Serrano (2003 citado por Nunes,2011) “é importante as crianças praticarem atividade física, não só para melhorar a sua forma física mas também por questões relacionadas com a saúde, com a socialização, com a escola e também por ser uma atividade ligada ao seu bem-estar”.</p>
------------------------	---

<b>7ª Atividade - Decoração dos sacos do lixo para a festa de fim de Ano</b>	
<b>Data</b>	17 de junho de 2015
<b>Objetivos</b>	Respeitar os colegas e as regras de comportamento; Comunicar de forma clara e dar a sua opinião; Estabelecer uma boa relação com os colegas de grupo; Cooperar com todos os colegas de grupo; Partilhar os materiais com os colegas.
<b>Recursos</b>	<b>Material:</b> Sacos do lixo; Materiais escolhidos pelas crianças para a decoração dos fatos.  <b>Humanos</b> Crianças; Educadora; Estagiárias.

<b>Síntese de desenvolvimento</b>	<p>Outra atividade desenvolvida ao longo do projeto foi a decoração dos fatos (sacos do lixo), para as crianças vestirem na festa de final de ano, aquando da declamação do poema “Primavera”.</p> <p>No decorrer desta atividade, assisti a uma situação, que me agradou muito, no grupo focal com que estou a trabalhar as questões de cooperação, pois percebi através dessa situação que a minha intervenção junto dessas crianças tem sido positiva.</p> <p>A situação foi a seguinte: quando comecei a dar os sacos do lixo às crianças para os decorarem, optei por dar primeiro às crianças mais velhas, uma vez que as mesas são pequenas e só cabiam três sacos em cada mesa, deixando o Rodrigo e a Maria Miguel para fazerem depois, tendo como objetivo de estes observarem como é que os mais velhos iam pintar, uma vez que era a primeira vez que realizávamos atividades deste género.</p> <p>Apercebendo-se desta situação, o Rodrigo, muito chateado, disse: “Oh Jacinta e eu? Eu não tenho pincel”; Jacinta: “Espera só um bocadinho Rodrigo já te dou o pincel e o saco, está bem?”; Rodrigo: “Mas eu também quero fazer”; Jacinta “- Está bem Rodrigo, e vais fazer, vão fazer todos” (passado um ou dois minutos, o Rodrigo voltou a interromper); Rodrigo “E eu não faço Jacinta?”; Jacinta: “Fazes Rodrigo, espera só mais um bocadinho, porque não há espaço na mesa, pode ser?”; Rodrigo: “Sim”.</p> <p>Quando o Rodrigo já estava a terminar a sua decoração, eu apercebi-me que ainda restavam muitos espaços sem pintar e perguntei-lhe: entrevi e disse:” Não queres desenhar mais nada, Rodrigo? ; Rodrigo: “Não, não sei o que desenhar mais...”; Jacinta “Ainda tens espaço aqui no mar. “; Rodrigo: “Pois, eu queria desenhar peixes, mas não sei”; Jacinta: “Eu ajudo-te”.</p> <p>Quando estava a começar a desenhar, o Rodrigo interrompeu, dizendo: “Já sei, já sei, já sei” (tentando me tirar o pincel da mão). Entretanto, um menino que também faz parte deste grupo de trabalho, o Duarte (menino com 6 anos), estava a ouvir a conversa e disse: “Eu também te ajudo Rodrigo”; e o Rodrigo respondeu: “Não, eu sei fazer sozinho”.</p> <p>Através deste diálogo, consigo identificar uma grande evolução no Rodrigo, (menino que no início dizia sempre “ eu não faço, porque eu não consigo, eu não sei”, hoje pede para fazer e demonstra muita vontade para fazer.</p> <p>Consegui identificar uma grande evolução também no que diz respeito à cooperação uns com os outros, pois no início era preciso eu intervir e pedir às crianças mais velhas,</p>
-----------------------------------	--



	nomeadamente ao Duarte, para ajudar o Rodrigo e para partilharem os materiais com os mais pequeninos e hoje são eles que se voluntariam para ajudar.
<b>Avaliação geral</b>	<p>Nesta última atividade foi possível observar uma grande evolução na generalidade das atitudes de cooperação, especialmente pelo facto dessas atitudes serem espontâneas e não ser necessária a intervenção da educadora para que elas se manifestassem.</p> <p>Assistiu-se, igualmente, a uma evolução não só na forma como o grupo trabalha, mas também no facto de que o grupo faz, agora, evoluir individualmente cada um dos seus elementos, tirando partido das competências de todos em favor de todos. Este progresso verificou-se em várias competências, como a criatividade ou a imaginação, a análise de objetos e situações, a motricidade fina nos mais novos, o relacionamento interpessoal, os valores de respeito pelos colegas e regras e a cooperação.</p>

#### **4.1. Conselhos semanais**

Para além de todas as atividades descritas anteriormente, todas as semanas, às sextas-feiras eram realizados conselhos gerais com todas as crianças.

O objetivos desta atividade era que as crianças refletissem sobre tudo aquilo que tinham aprendido durante a semana, bem como do que gostaram mais e menos e o que gostariam de melhorar e fazer para a próxima semana.

Através deste exercício, foi notório o desenvolvimento das crianças a nível social, pois através destas discussões e partilha de ideias, as crianças que inicialmente se mostravam muito egocêntricas e tinham dificuldade em ouvir o que os colegas tinham para dizer, foram evoluindo a esse respeito, tornando-se crianças atentas ao que os colegas estavam a dizer e colocavam o dedo no ar para pedir a palavra.

Este exercício também nos ajudava a avaliar tudo aquilo que tinha sido desenvolvido durante a semana, e ajudava a planificar a semana seguinte, tendo sempre presente a voz das crianças (ver fotografias em anexo 3).

#### **4.2. Avaliação do projeto pelas crianças**

Para além de todas as atividades planificadas, ainda proporcionamos um debate entre todas as crianças, onde estas puderam expressar as suas opiniões quanto às aprendizagens adquiridas durante todo o projeto.

Para isso, e voltando à forma como iniciamos o projeto, ou seja as conceções prévias das crianças acerca da arte, esta semana quisemos saber quais as aprendizagem que as crianças adquiriram sobre a arte e, quais foram as estratégias utilizadas para descobrirem essas aprendizagens e ainda se conseguimos saber tudo aquilo que estas tinham proposto saber no início do projeto.

Assim, através das respostas destas percebemos que conseguimos dar resposta à maioria das questões colocadas no início do projeto e no decorrer deste.

Para além das aprendizagens adquiridas ao longo do projeto relacionadas com a arte, também quisemos saber quais foram as suas aprendizagens quanto ao saber trabalhar em pequeno grupo, se gostaram, se não gostaram, e o porquê?

Comparando, as respostas dadas pelas crianças antes de iniciar o projeto com as respostas dadas no final, verificamos que estas evoluíram muito o seu conhecimento sobre o tema trabalhado em questão, pois deram respostas mais precisas e elaboradas, demonstrando toda a informação assimilada não só dos artistas abordados, mas também das técnicas de arte que fomos introduzindo nas atividades. Através deste diálogo conseguimos fazer um balanço final positivo das aprendizagens das crianças.

Para além das aprendizagens adquiridas ao longo do projeto sobre a arte, as crianças mencionaram ainda as aprendizagens adquiridas enquanto trabalho de grupo. E disseram: “ aprendi a trabalhar em grupo”; “ aprendi a respeitar a opinião dos outros”; “ agora já não quero os materiais só para mim, também partilho com os outros”; “ agora gosto de ensinar”; “ é mais fixe quando o Duarte me ajuda, porque às vezes eu não sei fazer as coisas” – Rodrigo; “ o Rodrigo também faz coisas fixes e eu gosto de trabalhar com ele” – Duarte; “ eu gosto mais de trabalhar em grupo do que sozinha” - Maria Miguel.

Através destes comentários percebesse que houve uma grande aprendizagem e que as crianças reconhecem que o trabalho em equipa lhes traz grandes vantagens e aprendizagens.

#### 4.3. Divulgação do projeto / Exposição dos trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto

De forma a divulgar os trabalhos desenvolvidos ao longo deste projeto, foi pedido às crianças para que escolhessem um espaço na escola para colocarem os trabalhos expostos. Assim, as crianças escolheram o hall de entrada da sala.

De seguida, e em grande grupo, as crianças escolheram o nome para esse espaço, ficando “Avenida das artes”, uma vez que o tema escolhido estava relacionado com a arte.

À medida que os trabalhos iam sendo realizados, as crianças iam-nos colocando nesse espaço com a ajuda da educadora e das estagiárias de forma a ficarem organizados e bonitos, para que quem viesse à escola os pudesse ver.

No fim do projeto, as crianças manifestaram vontade de organizar melhor o espaço onde estavam os seus trabalhos. Assim, em conjunto com as estagiárias, organizaram o espaço de forma a colocar todos os trabalhos visíveis e de forma apresentável, pois estas quiseram convidar os familiares para virem ver a exposição.

Assim, na festa de fim de ano, todos os familiares e os membros da junta de freguesia, vieram visitar esta exposição.

À medida que os familiares iam apreciando os trabalhos, as crianças estavam radiantes e iam fazendo a visita guiada aos seus familiares, explicando como fizeram e com quem fizeram os trabalhos.

Iam-se ouvindo vários comentários dos adultos como: “está muito bonito”; “ parabéns, sim senhora”.

“É de louvar este tipo de iniciativa de mostrar os trabalhos das crianças a toda a comunidade” (Representantes da junta de freguesia).

“Gostei muito de todos os trabalhos, vê-se que houve uma grande dedicação, empenho e trabalho árduo da parte das estagiárias e de todas as crianças. Muitos parabéns!” (Representante de Pais).

Outra atividade desenvolvida neste projeto e que não foi referida nas atividades descritas anteriormente foi a criação de um livro, onde todos os familiares ajudaram as crianças na ilustração do mesmo.

Essa atividade foi lembrada por todos os familiares nesta exposição, pois, ao ver o produto final com os seus trabalhos, ficaram encantados, e manifestaram esse contentamento através de comentários (ver em anexo 4 as fotografias da exposição).

Os pais do Duarte, (menino de 6 anos), disseram: “ele queria tudo perfeito, dizia, não são aqui as flores mãe são ali”. Através destes comentários, sentimos que foi muito bom integrar os pais e familiares nas atividades, pois para além de nos surpreenderem muito pela positiva através das ilustrações, os comentários também foram muito bons e gratificantes, verificando-se também que as crianças comentavam os trabalhos feitos no jardim-de-infância em casa com os familiares. “O papel da criança na relação escola-família corresponde, assim, à caracterização que dele faz Perrenoud: o de go-between, um vaivém que leva e traz mensagens” (Madeira, Silva, Ferreira e Sarmento, 2009).

Considero muito importante envolver a família no nosso projeto pois, segundo Weikart e Hohmann, é essencial envolver a família nas atividades que as crianças realizam no jardim-de-infância.

## 5. Respostas aos objetivos de investigação com base nos instrumentos de recolha de dados utilizados

### Apresentação

Para dar resposta aos objetivos de investigação propostos inicialmente, recorri aos dados recolhidos através das seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação, notas de campo, gravações áudio, diários, grelhas de avaliação individual das crianças e fotografias. Através destas ferramentas, numa primeira fase, foi analisada e organizada toda a informação recolhida.

O quadro abaixo apresenta a informação recolhida através das notas de campo e dos diários da seguinte forma: na horizontal estão as atividades por ordem cronológica, e na vertical apresentam-se os objetivos de investigação. Para cada objetivo será indicada uma citação ou comentário que se observou durante cada atividade e que vá ao encontro dos objetivos estabelecidos. Outro recurso apresentado corresponde a citações de diálogos entre as crianças, recolhidos através das gravações áudio.

Posteriormente apresentarei um exemplo de uma das grelhas de avaliação individual das crianças utilizada para uma das atividades e farei a leitura da mesma de acordo com os dados recolhidos.

Por fim, apresentar-se-ão algumas fotografias recolhidas aquando da realização das atividades e que retratam comportamentos das crianças que vão ao encontro dos objetivos estabelecidos.

A observação permitiu-me entender o que necessitava de ser alterado, possibilitando correções e adaptações de forma contínua, uma vez que as crianças com as quais interagi foram atingindo diferentes etapas do seu desenvolvimento. Por isso, nas atividades desenvolvidas foi tida em conta essa evolução, bem como outros fatores influenciadores e condicionantes da participação da criança.

Atividades  Objetivos	1ª A minha escultura	2ª Blocos Lógicos	3ª Construção do puzzle da Frida Kahlo	4ª Construção do meu fruto preferido com pasta de farinha / e pintura do lençol	5ª Jogo caça ao tesouro / construção do instrumento musical	6ª Jogo da recicla Jogo "à caça dos resíduos"	7ª Decoração dos sacos do lixo para a festa de Natal
	15/04/2015	16/04/2015	29/04/2015	7/05/2015	20/05/2015	27/05/2015	17/05/2015
1ª Identificar os comportamentos das crianças durante a realização de trabalho em pequenos grupos	<p>"A pasta de modelar é dura";</p> <p>" É difícil fazer a flor";</p> <p>"Não consigo";</p> <p>" O Rodrigo não sabe fazer nada";</p> <p>Adulto: " Não sabe fazer nada? Porque acham é que acham isso?";</p> <p>" Porque ele está sempre a dizer que não quer fazer e que não sabe fazer?";</p>	<p>"Não consigo";</p> <p>"Jacinta, consegui fazer uma casa";</p> <p>Adulto: "Boa Rodrigo, vês como consegues, que linda casa";</p> <p>" Obrigado Duarte".</p>	<p>"O Duarte e a Alice não nos deixam ver as peças".</p>	<p>"Está bem assim?";</p> <p>"Posso pintar aqui?";</p> <p>"Faço grande ou pequeno?".</p>	<p>As crianças estiveram permanentemente ativas e motivadas para realizar as provas propostas e para descobrir o que cada tesouro continha;</p> <p>Verificou-se entretida na realização das atividades;</p>	<p>As crianças batiam palmas e chamavam pelo nome dos colegas que estavam em jogo.</p>	<p>"Eu também quero fazer";</p> <p>"Eu ajudo-te";</p> <p>"Eu também te ajudo Rodrigo".</p>

	<p>Adulto: “ Então temos de o ajudar, ele é mais pequenino, ninguém sabe tudo e ele está a aprender, não acham?”;</p> <p>” Eu não ajudo porque depois não faço o meu trabalho”;</p> <p>“ Podes-me ajudar, David?”, e o David respondeu: “Sim”. O Rodrigo ao ouvir o “sim” do David ficou todo contente.</p>						
2ª Compreender de que forma o trabalho de grupo melhora o empenho, a motivação e aprendizagem das crianças	<p>Adulto: “ Não sabe fazer nada? Porque acham isso?”;</p> <p>“ Porque ele está sempre a dizer que não quer</p>	<p>“Acho que devíamos pegar numa figura de cada vez, eu pego numa, depois a Alice noutra, depois a Maria Miguel noutra, depois o David</p>	<p>Adulto: “O que acham de escolhermos um responsável que monta o puzzle e os restantes procuram as peças e vão-lhe dando?”, e as</p>	<p>Verificaram-se melhorias nos aspetos da quantidade e qualidade da participação ativa das crianças na tarefa e nas competências de</p>	<p>A ajuda entre pares tem melhorado muito a confiança, autonomia e a autoestima das crianças, trazendo assim, efeitos muito positivos na vida e</p>	<p>As crianças demonstraram muito interesse, motivação, alegria e cooperação entre os elementos do seu grupo, batendo palmas e</p>	<p>Observou-se uma grande evolução na generalidade das atitudes de cooperação, especialmente pelo facto dessas atitudes serem espontâneas e não</p>



	<p>fazer e que não sabe fazer?";</p> <p>Adulto: " Então temos de o ajudar, ele é mais pequenino, ninguém sabe tudo e ele está a aprender, não acham?";</p> <p>:" Eu não ajudo porque depois não faço o meu trabalho".</p>	noutra e o Rodrigo noutra. Quando chegar a mim outra vez eu pego noutra e fazemos igual. À primeira vez, acho que assim é justo, não achas Jacinta?".	crianças disseram: "é boa ideia, Jacinta".	relacionamento interpessoal.	na aprendizagem das crianças.	chamando pelo colega que estava em jogo.	ser necessária a intervenção da educadora para que elas se manifestassem.
3ºIdentificar possíveis vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa no processo de aprendizagem	" Podes-me ajudar, David?", e o David respondeu: "Sim". O Rodrigo ao ouvir o "sim" do David ficou todo contente.		"Assim foi mais fácil, porque enquanto nós víamos as peças, a Maria Miguel ia vendo se elas encaixavam e se fazia sentido, e todos conseguíamos ver e dar opinião".				

## **Análise**

A partir da análise das reações e comportamentos das crianças durante as atividades realizadas, facilmente se percebe que se verificou uma evolução positiva nas atitudes promotoras da aprendizagem, em especial no que se refere à motivação, participação e implicação das crianças.

Numa abordagem específica a cada um dos objetivos, também se pode concluir que se verificou um progresso significativo nas atitudes das crianças. Quanto ao primeiro objetivo “identificar os comportamentos das crianças durante a realização de trabalho em pequenos grupos” podemos afirmar que existe uma significativa diferença entre os registos realizados nas primeiras e nas últimas atividades. Se nas primeiras três atividades as crianças colocavam ênfase nas dificuldades técnicas ou de relação que iam sentindo durante a sua realização, a partir da quarta atividade verifica-se uma maior interação entre elas. Mais importante ainda é que essa interação tinha um foco positivo de interajuda e de evolução do grupo.

O segundo objetivo pretendia, de forma muito específica, analisar os efeitos positivos que o trabalho em grupo poderia ter no empenho, na motivação e na aprendizagem das crianças. O registo realizado demonstra que, também neste aspeto, se observaram assinaláveis melhorias. É possível distinguir três etapas nessa evolução: a primeira em que a interação entre as crianças significava um entrave no desenrolar das atividades; a segunda em que, através das intervenções da educadora, esses entraves de relação foram sendo ultrapassados; e, por fim, uma terceira etapa em que se observou uma cooperação positiva e espontânea entre as crianças, com promoção da confiança pessoal e mútua, autonomia e autoestima das crianças.

O terceiro objetivo aspirava à identificação das possíveis vantagens ou desvantagens da aprendizagem cooperativa no processo de aprendizagem, compreendendo, portanto, um conjunto de conclusões que derivam da concretização de pressupostos já existentes nos objetivos anteriores. Facilmente se deduz que foi identificada uma variedade de vantagens decorrentes da aplicação de estratégias de trabalho em grupo cooperativo, destacando-se as seguintes: aumento da capacidade de autonomia, maior motivação na implicação e realização das tarefas, desenvolvimento de competências individuais e interpessoais, progressos na linguagem, promoção da autoestima, aumento da confiança individual e no ambiente e manifestação clara de atitudes de cooperação.

## **Gravações áudio e fotografias**

Outros importantes instrumentos de recolha de dados foram as gravações áudio e a fotografia.

As gravações áudio permitiram-me complementar os registos efetuados e, acima de tudo, trouxeram-me um maior valor, uma vez que dão espaço à reflexão sobre a ação, apesar de consumirem bastante tempo para a sua análise e transcrição.

Assim, passarei a citar dois diálogos entre as crianças que reflete a ideia que estas tinham no início do projeto em relação ao trabalho de grupo e a importância que estas passaram a dar ao mesmo, refletindo-se assim, numa considerável evolução.

### **Diálogo durante a primeira atividade no dia 15 de abril de 2015**

Rodrigo: "a pasta de modelar é dura"; "é difícil fazer a flor"; "não consigo";

Restantes crianças do grupo comentavam: "O Rodrigo não sabe fazer nada";

Estagiária: "Não sabe fazer nada? Porque acham isso?";

Uma das crianças do grupo disse: "Porque ele está sempre a dizer que não quer fazer e que não sabe fazer?";

Estagiária: "Então temos de o ajudar, ele é mais pequenino, ninguém sabe tudo e ele está a aprender, não acham?";

Maria Miguel: "Eu não ajudo porque depois não faço o meu trabalho".

### **Diálogo durante a avaliação do projeto pelas crianças**

Duarte: "aprendi a trabalhar em grupo";

David: "aprendi a respeitar a opinião dos outros";

Maria Miguel: “agora já não quero os materiais só para mim, também partilho com os outros”;

David: “agora gosto de ensinar”;

Rodrigo: “é mais fixe quando o Duarte me ajuda, porque às vezes eu não sei fazer as coisas”;

Duarte: “o Rodrigo também faz coisas fixes e eu gosto de trabalhar com ele”;

Maria Miguel: “eu gosto mais de trabalhar em grupo do que sozinha”.

### **Análise**

A partir desde dois diálogos verificamos claramente que houve uma melhoria nas atitudes cooperativas entre as crianças.

Verificamos que na avaliação do projeto as crianças focam-se na importância do trabalho cooperativo e na sua importância aquando da realização das atividades. Observamos ainda as relações de amizade que as crianças criaram entre si e a melhoria do comportamento, quando estas ouvem os colegas e falam só na sua vez.

### **Fotografias**

As fotografias, por sua vez, permitiram o registo icónico dos espaços e dinâmicas implementadas, dando-me oportunidade de avaliar aspetos como a disposição da sala, a distribuição de objetos e mesmo as relações interpessoais entre as crianças.

### Fotografias da segunda atividade do projeto



### Fotografias da quinta atividade do projeto



### Análise

Verificamos que as fotografias da segunda atividade representam a má postura, uma vez que vemos uma das crianças sentada com a perna em cima da cadeira. Verificamos também comportamentos individualistas, uma vez que se observa que, ao verem as peças dos blocos lógicos em cima da mesa, as crianças queriam pegar no maior número de peças possíveis sem deixar espaço para a participação da criança mais nova do grupo pegar. Nota-se ainda um afastamento entre os elementos do grupo, o que dá a sensação de não existirem comportamentos cooperativos.

Nas fotografias da quinta atividade, verificamos uma grande evolução de comportamentos cooperativos, uma vez que se observa uma grande entreaajuda entre as crianças.

### Grelhas de avaliação individual de cada criança

Foi feito também o recurso à aplicação de uma grelha de avaliação individual de cada criança em cada atividade. Esta ferramenta contribuiu bastante para verificar a evolução de cada criança à medida que o tempo ia passando, bem como as principais dificuldades de cada criança relativamente ao que se estava a investigar, nomeadamente o seu comportamento e intervenção durante o trabalho cooperativo.

Seguem-se duas das grelhas utilizadas para observar o comportamento da mesma criança em duas atividades distintas: a primeira refere-se à primeira atividade desenvolvida no projeto e a segunda à última atividade desenvolvida no projeto.

### Grelha de observação em pequeno grupo

**Data :** 15 de abril de 2015

**Atividade:** A minha escultura

Criança	Regras	Sim	Não	Às vezes	Observações
Rodrigo	Respeitou os colegas quando estão a falar?			X	Por vezes falava ao mesmo tempo que os colegas.
	Respeitou as regras de comportamento?		X		Levanta-se sem autorização; Senta-se com as pernas em cima da cadeira.
	Foi cooperativo com os colegas?		X		
	Foi comunicativo/ dá a sua opinião?		X		
	Estabeleceu uma boa relação com os colegas de grupo?			X	Pediu ajuda ao David, mas com a minha insistência.
	Partilhou os materiais com os colegas?		X		
	Demonstrou motivação e empenho na realização da atividade?		X		Diz com frequência: “não vou fazer”; “ não sei fazer”.

## Grelha de observação em pequeno grupo

**Data :** 17 de junho de 2015  
para a festa de Natal

**Atividade:** Decoração dos sacos do lixo

Criança	Regras	Sim	Não	Às vezes	Observações
Rodrigo	Respeitou os colegas quando estão a falar?	X			Colocou o dedo no ar para pedir a palavra.
	Respeitou as regras de comportamento?			X	Sentou-se corretamente.
	Foi cooperativo com os colegas?	X			Ajuda os colegas na realização dos trabalhos.
	Foi comunicativo/ dá a sua opinião?			X	Manifesta a sua opinião, discordando da opinião dos colegas: “ Eu acho que é melhor assim..”.
	Estabeleceu uma boa relação com os colegas de grupo?	X			Pediu opinião aos colegas durante a realização da tarefa.
	Partilhou os materiais com os colegas?	X			
	Demonstrou motivação e empenho na realização da atividade?	X			Demonstrou muito interesse na atividade e realizou-a com rapidez e com grande vontade.

## **Análise**

Através da análise das duas grelhas verificamos que na atividade que foi realizada no dia 15 de abril de 2015 “A minha escultura” a criança observada não tinha comportamentos adequados: ou seja, falava ao mesmo tempo que os colegas levantava-se sem autorização e sentava-se com as pernas em cima da cadeira. Não manifestava atitudes cooperativas e o empenho e dedicação na realização das tarefas era muito reduzido. Verificou-se ainda uma grande falta de autoestima, uma vez que esta dizia com frequência: “não vou fazer”; “ não sei fazer”.

Já na segunda grelha, correspondente à avaliação do desempenho da mesma criança, na atividade do dia 17 de junho de 2015, “Decoração dos sacos do lixo para a festa de Natal”, facilmente se deduz um aumento da capacidade de autonomia, maior motivação na realização das tarefas, progressos na linguagem, promoção da autoconfiança, manifestação clara de atitudes de cooperação e grandes melhorias no comportamento.

## **Conclusões**

Depois da análise feita a todos os instrumentos de recolha de dados denotamos que através de todos eles se verifica uma clara evolução e aquisição de competências relacionais e de cooperação nas crianças, assim como uma maior motivação no desempenho das atividades.

Contudo, é necessário ressaltar que nas primeiras atividades verificamos que as crianças não tinham nem sabiam o que era trabalhar em grupo, ou seja, não apresentavam atitudes cooperativas, revelando assim muitas dificuldades.

Constatamos que as ideias e comportamentos negativos que as crianças manifestavam inicialmente em relação à aprendizagem cooperativa, foram sendo desconstruídos e reconstruídos, uma vez que, na fase final do projeto, as mesmas expressaram opiniões positivas relativamente a todo o trabalho realizado. Assim, as crianças manifestaram várias opiniões, sendo que a entretajuda e a partilha de ideias, foi tida por elas como uma grande vantagem de aprendizagem, tal como uma das crianças menciona: “eu gosto mais de trabalhar em grupo do que sozinha”; “é mais fixe quando o Duarte me ajuda, porque às vezes eu não sei fazer as coisas”.





## CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Apresentação**

Neste último capítulo é refletida e apresentada uma avaliação geral de todo o processo de intervenção e investigação realizado.

Essa reflexão recairá sobre as estratégias utilizadas e os efeitos da sua atuação.

Será refletido ainda sobre o impacto que as estratégias utilizadas na aprendizagem cooperativa provocou nas crianças e na minha formação pessoal e profissional.

Para além disso, apresentarei ainda algumas dificuldades que foram surgindo ao longo de todo este processo.

### **Considerações finais**

Em jeito de conclusão sobre esta formação, importa realizar uma breve reflexão sobre toda a minha prática de ensino supervisionada e sobre a forma como esta foi potencializadora de aprendizagens para mim e para o grupo de crianças da sala de atividades em que estive inserida.

Assim, posso mencionar que durante toda a prática de intervenção e investigação, a minha prestação foi baseada na intervenção do processo de ensino-aprendizagem das crianças, sendo que estas foram os atores principais nesse processo, tendo um “contributo activo e global” (Coll & Solé, 2001, p. 23) e produzindo aprendizagens significativas a partir das suas “experiências, interesses e conhecimentos prévios” (idem, p. 19).

Confesso que no início do projeto deparei-me, todavia, com alguns obstáculos, pois tive alguma dificuldade em selecionar atividades de grupo que integrassem todas as áreas do conteúdo para que todas as crianças se motivassem e cooperassem entre si de forma positiva.

Uma outra dificuldade foi a falta de experiência profissional no conhecimento e domínio da “Aprendizagem Cooperativa”, pois às vezes tornava-se difícil perceber alguns dos seus

conceitos, mas esta procura pelo saber acabou por se traduzir num desafio pessoal que me motivou para enriquecer os meus conhecimentos.

Posso afirmar que à medida que o tempo avançava sentia-me mais confiante e segura, uma vez que fui ultrapassando as diversas dificuldades que sentia, nomeadamente na gestão do tempo e do grupo, bem como na capacidade de resolução de problemas e na compreensão dos métodos utilizados.

Hoje sei que enquanto futura profissional de educação deverei ser sempre reflexiva e investigadora no contexto da minha ação educativa. Assim, deverei valorizar sempre a experiência e a componente teórica, pois são dois conceitos que nunca se devem separar, uma vez que é fundamental possuir conhecimentos teóricos para sustentar a prática pedagógica.

É importante ainda, que o professor/educador seja capaz de refletir e ser crítico de si mesmo a fim de avaliar e compreender o que terá de mudar, no sentido de melhorar a sua prática e de se adaptar ao grupo e às suas necessidades.

Dando grande importância às aprendizagens que as crianças já possuem, e dando possibilidade para que estas o pudessem exprimir, criei constantemente momentos de partilha e discussão em grande grupo pois, através da interação social, a criança desenvolve-se, aprende e, ao mesmo tempo, contribui para a aprendizagem e desenvolvimento das outras crianças (ME, 1997).

Assim, ao longo das semanas, foram criadas diversas atividades em que as crianças se encontravam em pequenos grupos, de modo a que estas criassem uma proximidade entre si. Esta interação possibilitou uma aproximação de todas as crianças, independentemente das idades de cada uma, não só nas atividades propostas por mim, mas também nas suas brincadeiras.

Desta forma, penso ter conseguido integrar na minha prática um vasto conjunto de conhecimentos teóricos, atingindo todos os objetivos que foram propostos no início da investigação, e penso ter potenciado na sala de atividades um amplo conjunto de atividades e momentos que foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

As aprendizagens das crianças ressaltavam muitas vezes em momentos de registo gráfico, na concretização de trabalho de pequeno grupo, nas discussões em grande grupo, onde as crianças manifestavam as suas opiniões, verificando-se a evolução de comportamentos colaborativos e cooperativos entre si, mais participativos, compreensivos e solidários.

Através de atividades onde a expressão artística se inseria, pretendi dar ênfase à criatividade e ao sentido estético das crianças, visto que “constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (ME, 1997,p.63). Do mesmo modo, nestas atividades houve a intenção de propiciar às crianças momentos de partilha e responsabilização pelos materiais que utilizam, trabalhando desta forma noções no âmbito da Formação Pessoal e Social.

Importa ainda referir que na escolha do meu projeto procurei sempre adequar e enquadrar este às necessidades e às motivações da criança, tentando assim abordar temáticas do interesse pessoal da criança, que levassem à sua concretização pessoal, cognitiva e social.

No que diz respeito à minha prestação, enquanto estagiária, considero que esta experiência foi muito rica para a minha aprendizagem, pois houve um envolvimento e um fascínio da minha parte durante todo o projeto que me levou a adquirir conhecimentos no âmbito do mesmo e me levaram a querer saber mais.

Concluo, pois, que a experiência proporcionada por esta unidade curricular contribuiu de forma efetiva e enriquecedora para a minha formação como futura profissional de educação, mas também enquanto ser humano, uma vez que permitiu um contacto com o contexto educativo de forma tão enriquecedora.

Assevero ainda que foram sem dúvida as crianças a minha principal motivação durante todo o estágio e a principal razão para eu procurar sempre crescer e melhorar tanto pessoal como profissionalmente, de forma a conseguir dar respostas às necessidades daquelas que são a maior riqueza das sociedades e a maior prioridade de um educador/ professor.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições Asa.

Bogdan, R., & Bicklen, S. (2006). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

Bonals, J. (2000). El trabajo em pequeños grupos en el aula. Barcelona. Editorial Graó.

Cartwright, D., & Zander, A. (1975). Dinâmica de Grupo: Pesquisa e Teoria. São Paulo: EPU/EUSP.

Coll, C., & Solé, I. (2001). Os professores e a concepção construtivista. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, O contrutivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica (J. C. Eufrázio, Trad., pp. 9-27). Porto: Edições ASA.

Correia, J. A. M., "A Antinomia Educação Tradicional – Educação Nova. Uma proposta de superação", in Revista Millenium on.line, nº 6, Março de 1997 (disponível em [http://www.ipv.pt/millenium/pce6\\_jmc.htm](http://www.ipv.pt/millenium/pce6_jmc.htm), consultada pela última vez em 08/12/2014).

Dias, A. & Oliveira, A. & Pereira, C. & Abreu, M. & Alves, P. & Basto, R. & Silva, R. & Narciso, S. (2013). Referencial de Educação Financeira para o Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Estrela, M. T. (1994). Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula, Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.

Ferreira, S. A Abordagem da Obra de Arte, em sala de aula, no Jardim-de-infância, com crianças de 5/6 anos. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes, 2009. Tese de Mestrado.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. Escola Moderna, n.º5, 5-12.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Livros Horizonte.

Freitas, L., & Freitas, C. (2002). Aprendizagem Cooperativa. Porto: ASA Editores.

Godinho, J & Brito, M. (2010). As artes no Jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Hohmann, M.; Weikart, D. (2011). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). Cooperation in the Classroom. Edina: Interaction Book.

Johson, D. (1989). Cooperation and Competition. Theory and Research. Edina: Interaction Book.

Latorre, A. (2004). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó.

Katz L. & Chard S. (1997). A Abordagem de Projecto na Educação de Infância. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian

Lopes, J., & Silva, H. (2008). Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância. Porto: Areal Editores.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor. Lisboa: LIDEL.

Máximo- Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação- Acção. Porto. Editora.

Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001) Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Mem Martins.

Ministério da Educação (2004) Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º ciclo. Mem Martins.

Monereo, C.; Gisbert, D. (2005). *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.

Moreira, A. (2013). *Aprender a cooperar, cooperar para aprender: contributos da expressão dramática na introdução à aprendizagem cooperativa*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.

Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Edições 70: Lisboa.

Santos, Arquimedes (1989) - *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte (Biblioteca do Educador).

Sarmiento, T; Ferreira, F; Silva, P & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Silva, L (s.d.). "A Educação pela Arte". Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Documento visualizado a 10 de julho de 2015 em, [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.quadernsdigitals.net%2Findex.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticulolU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo\\_id%3D10728&ei=qcGSVL6CCcvualOQgggH&usg=AFQjCNFSKk5-1-R\\_nGpGWTIbcJwwWRm0w&bvm=bv.82001339,d.bGQ](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.quadernsdigitals.net%2Findex.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticulolU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo_id%3D10728&ei=qcGSVL6CCcvualOQgggH&usg=AFQjCNFSKk5-1-R_nGpGWTIbcJwwWRm0w&bvm=bv.82001339,d.bGQ)

Silva, L. (1996) *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias de investigação- acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Slavin, R. (1991). Group rewards make groupwork work. *Response to Kohn. Educational Leadership*, 48 , 89-91.

Soares, A. (2014). *Aprender com os outros: Uma Aprendizagem Cooperativa centrada no Projeto Curricular Integrado*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Spodek e Sarancho (1998) *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.





# Anexos



Anexo 1 – Fotografias das atividades desenvolvidas durante o projeto de investigação e intervenção.

Atividade 1 – A minha escultura



Figura 2,3,4 e 5 - Crianças a manipular pasta de modelar.

## Atividade 2 – Blocos Lógicos

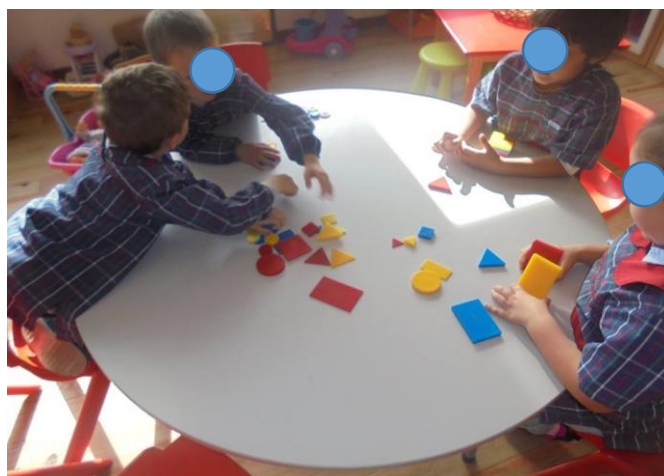


Figura 6,7,8 e 9 – Crianças a manipular as figuras geométricas dos blocos lógicos e a preencher uma tabela de dupla entrada com a quantidade de cada uma das figuras.



### Atividade 3 – Construção do puzzle da Frida Kahlo



Figura 10 e 11 – Crianças a cooperarem umas com as outras durante a na construção de um puzzle.

### Atividade 4 – Construção do meu fruto preferido com pasta de farinha e pintura do lençol





Figura 12,13,14 e 15 - Crianças a fazerem a pasta de farinha e a contruir os frutos preferidos.

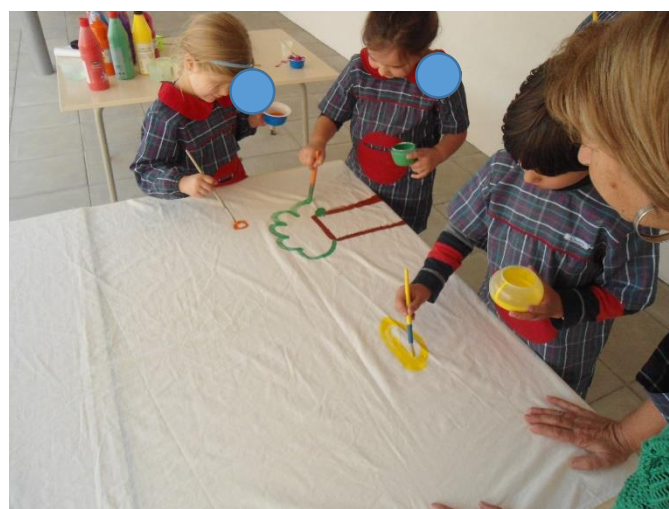


Figura 16 e 17 – Crianças a desenharem o fruto preferido no lençol.



## Atividade 5 – Jogo da caça ao tesouro



Figura 18,19,20 e 21 – Crianças a jogarem cooperativamente em grupo.





Figura 22 e 23 – Crianças a trabalharem cooperativamente em grupo na construção do instrumento musical com os materiais recolhidos no jogo caça ao tesouro.

#### Atividade 6 – Jogo “ À caça dos resíduos”





Figura 24,25,26 e 27 – Crianças a jogarem cooperativamente ao jogo “À caça dos resíduos”.

#### Atividade 7 – Decoração dos sacos do lixo para a festa de fim de Ano



Figura 29 e 30 – Crianças autónomas, a decorarem os sacos para a festa de Fim de Ano.

**Anexo 2 – Exemplo de uma grelha de observação individual de cada atividade em pequeno grupo**

**Data :**

**Atividade:**

Criança	Regras	Sim	Não	Às vezes	Observações
	Respeitou os colegas quando estão a falar?				
	Respeitou as regras de comportamento?				
	Foi cooperativa com os colegas?				
	Foi comunicativa/ dá a sua opinião?				
	Estabeleceu uma boa relação com os colegas de grupo?				
	Partilhou os materiais com os colegas?				
	Demonstrou motivação empenho na realização da atividade?				

Anexo 3 – Fotografias de um exemplo de um registo escrita de um conselho semanal/  
crianças reunidas em grande grupo para a discussão semanal sobre as atividades  
realizadas

SEMANA DE 7 A 9 DE ABRIL

O QUE MAIS GOSTAMOS DURANTE A SEMANA	O QUE MENOS GOSTAMOS DURANTE A SEMANA	O QUE APRENDEMOS DURANTE A SEMANA
DA ATIVIDADE DOS SAL- PICOS (JOÃO PEDRO);	NÃO GOSTEI QUE NA HISTÓRIA (O QUADRO MAIS BONITO DO	APRENDEMOS QUAIS SÃO AS CORES DAS TINTAS DE JOÃO MIGUEL)
DE FAZER DESENHOS (MARIA MIGUEL);	MUNDO) AS TINTAS TIVEREM ESTRAGADO OS BARCOS (MARIA	CONHECEMOS UM ARTISTA (CARTE)
DE FAZER O JOGO DA ARANHA MIGUEL);	MIGUEL);	APRENDEMOS QUE AS CORES QUE JOÃO
TEIA DO CONHECIMENTO)-DAVID;	EU NÃO GOSTEI MUITO DA	MIGUEL USAVA CERA: PRETO, AZUL, VERDE, AMARELO E VERMELHO (BETONITA COELHO)
JOGO DOS DESENHOS NO QUAR- TEIA DO CONHECIMENTO"	"TEIA DO CONHECIMENTO"	CONHECEMOS OS TRABALHOS DO JOÃO
DRO (DAVID);	PORQUE NÃO SABIA O QUE	MIGUEL (OLAVO)
GOSTEI DE SABER QUAL ERA A ARTE DO MIGUEL (DAVID).	DIZER (JOÃO PEDRO)	APRENDEMOS QUE JOÃO MIGUEL USAVA SALICIS (DAVID)



Figura 31 e 32 – Um exemplo de um conselho semanal, as crianças reunidas em grande grupo e o registo escrito desse conselho.



#### Anexo 4 – Fotografias da exposição/ Divulgação do projeto à comunidade escolar



Figura 33, 34 e 35 – Exposição/ divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças.